

WAGGNOOR MACIEIRA KETTLE

**O ENSINO DA CONTABILIDADE BÁSICA: UMA ANÁLISE DO
PLANO DE ENSINO EM CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA
REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS, SP.**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CAMPINAS, SP**

2004

WAGGNOOR MACIEIRA KETTLE

**O ENSINO DA CONTABILIDADE BÁSICA: UMA ANÁLISE DO
PLANO DE ENSINO EM CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA
REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS, SP.**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação – Mestrado em Educação,
como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Educação – área de Ensino
Superior, sob a orientação da Profa. Dra.
Mara Regina Lemes De Sordi.**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CAMPINAS, SP**

2004

COMISSÃO JULGADORA

Dissertação para qualificação de mestrado em Educação defendida e aprovada em ____
de _____ de 2004, pela banca examinadora constituída pelos membros:

Orientadora: Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi

Prof. Dr. Gideon Carvalho de Benedicto

Prof. Dr. Rogério Bartolomei

A Deus, que me concedeu vida, saúde, uma família maravilhosa e a desafiadora oportunidade de servir ao próximo através da arte de ensinar.

A Ele toda honra e toda glória.

AGRADECIMENTOS

A realização de uma dissertação, como trabalho final de um curso de mestrado, não é fruto do esforço e dedicação apenas de seu autor. Várias pessoas, direta ou indiretamente, contribuíram para que fosse possível a concretização do presente estudo.

Com este trabalho não foi diferente. No entanto, torna-se bastante difícil a nomeação de todos aqueles que, de alguma forma, colaboraram para que ele fosse concluído. Contudo, gostaria de – ainda que correndo o risco de omitir algum nome – reconhecer a participação especial e expressar minha sincera gratidão:

- À Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi, que me motivou e orientou com maestria, analisando e avaliando cada uma das versões produzidas;
- Ao Prof. Dr. Gideon Carvalho de Benedicto e ao Prof. Dr. Jairo de Araújo Lopes, membros da banca examinadora de qualificação, que com extrema sabedoria e competência, prestaram grande contribuição para a versão final deste trabalho;
- Aos queridos Professores do Programa de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, pelas sábias orientações em sala de aula, bem como pela inspiração deles obtida para uma caminhada mais segura e esperançosa na arte de ensinar;
- Aos professores entrevistados – sujeitos da pesquisa – que contribuíram diretamente para que a pesquisa de campo fosse realizada, bem como às instituições que autorizaram a sua participação;
- Aos meus queridos pais, Samuel e Marília, que sempre me apoiaram com suas orações, amor e amizade;
- À minha querida esposa Maria Lúcia e meus filhos Lucas e Igor, que participaram de cada minuto desta minha trajetória acadêmica, sendo amorosos, compreensivos e pacientes;
- Aos amigos Luís Fernando da Rocha, João Daniel Quagliato e Cleber Machado, que demonstrando sua amizade e prestatividade, muito contribuíram para a realização deste trabalho;
- Finalmente, ao Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho, SP, que me apoiou financeiramente em todo o percurso do programa de estudos.

*Quem planeja com cuidado tem fartura, mas o
apressado acaba passando necessidade.*

Provérbios 21: 5

(Bíblia Jovem Amigo)

RESUMO

Este estudo que se insere na linha de pesquisa “Docência em Instituições de Ensino Superior” busca realçar a importância do planejamento educacional para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem. O trabalho tem como objetivo conhecer as concepções de “planejamento” dos docentes de Contabilidade Básica/Introdutória atuantes em cursos de Ciências Contábeis da Região Metropolitana de Campinas, SP e vincular estas concepções às decisões que influenciam os componentes do plano de ensino. Através da análise das falas captadas por meio de entrevistas pretende-se ainda conhecer o perfil dos docentes, dos discentes e da disciplina. A escolha desse enfoque justifica-se, inicialmente, pela importância da qualidade na educação contábil, bem como pela relevância do ensino da Contabilidade Básica/Introdutória para a formação dos futuros contadores. São encontrados como resultados dessa investigação a necessidade da interação entre os docentes no sentido de fazer do planejamento individual, algo compartilhado e provedor de soluções, não apenas para o professor da disciplina, mas para o contexto do curso à luz do projeto pedagógico instituído. Finalizando, a pesquisa se propõe a contribuir com todos que se envolvem, direta ou indiretamente, com o planejamento do ensino de uma forma geral, mas especialmente, com o planejamento da Contabilidade Básica/Introdutória, em cursos de Ciências Contábeis, ao apresentar sugestões a cada um dos grupos envolvidos no planejamento: instituições, diretores e coordenadores, professores e alunos. Ao promover uma reflexão sobre a idéia de “planejamento a serviço de quê e de quem?” objetiva-se recuperar o verdadeiro sentido do planejamento educacional rompendo com a marca burocrática que o tem caracterizado e oferecendo subsídios para que o planejamento possa ocupar seu papel promotor de qualidade do ensino.

Palavras-chave: Planejamento, Plano de Ensino, Ensino Superior, Docência, Ensino de Contabilidade.

ABSTRACT

This study, related to the research area of “University, Docency and Education Teaching”, tries to emphasize the importance of the educational planning to the improvement of the teaching/learning process. The purpose of this work is to find out the planning conceptions of teachers of Basic/Introductory Accounting who teach in Accounting Programs in the metropolitan area of Campinas, São Paulo, and relate these conceptions to the decision making on the teaching plan components. By analysing the professors’ speech collected through interviews, it is intended to know teachers and students’ profile and the discipline. The choice of the topic was due first to the importance of the quality in accounting education, as well as to the relevance of the reaching of Basic/Introductory Accounting for the development of future accountants. The results of the investigation point out the need of interaction among teachers in order to make the individual planning something shared and solution provider, not only for the teacher of the discipline but also for the course context, in the light of the established project. In conclusion, the investigation intends to contribute to all those who are involved in the teaching planning, by and large, specifically to those involved in the Basic/Introductory Accounting planning in Accounting Programs of Studies, by making suggestions to each one of the groups involved in the planning: institutions, principals and coordinators; teachers and students. By promoting a reflection on the idea of “planning to what and to whom”, it is intended to recover the real meaning of the educational planning, breaking up the red tape which has distinguished it, and offering information in order for the planning to play its part in promoting the teaching quality.

Key words: Planning, Teaching Planning, Higher Education, Docency, Accounting Teaching.

SUMÁRIO

Introdução -----	10
Capítulo I	
O Planejamento no Ensino -----	14
1.1 – Concepções sobre “Ensino”-----	14
1.2 – Concepções sobre “Planejamento” e “Plano”-----	17
1.3 – Aspectos do Planejamento no Ensino-----	18
1.3.1 – Significados para “Planejamento no Ensino” -----	21
1.3.2 – Formalização do Plano de Ensino -----	24
1.3.3 – O Plano de Curso/Disciplina -----	27
1.4 – O Ensino de Contabilidade-----	38
Capítulo II	
O curso de Ciências Contábeis: panorama histórico, local, e pesquisas vinculadas à Educação -----	48
2.1 – A Trajetória do Ensino Comercial no Brasil-----	48
2.1.1 – Origem -----	48
2.1.2 – Período Colonial-----	49
2.1.3 – Primeira República (1889-1930) -----	51
2.1.4 – A Regulamentação das Profissões-----	53
2.1.5 – Particularidades dos Cursos de Ciências Contábeis-----	55
2.2 – Áreas de Atuação do Profissional Contábil-----	56
2.3 – O Valor da Contabilidade para as Empresas e as Perspectivas da Profissão para o Século XXI-----	58
2.4 – Cursos de Ciências Contábeis na Região Metropolitana de Campinas, SP-----	60
2.4.1 – Fundamentação Legal-----	60
2.4.2 – Cursos de Ciências Contábeis da Região Metropolitana de Campinas, por municípios -----	63
2.5 – Desenvolvimento e Pesquisa na Área da Educação Contábil-----	68

Capítulo III

Metodologia: Plano e Execução	74
3.1 – Método de Pesquisa	74
3.2 – Fontes Secundárias	74
3.3 – Técnica de Coleta de Dados Primários	75
3.3.1 – Plano de Entrevista	76
3.3.2 – Roteiro de Entrevista	76
3.3.3 – Sujeitos das Entrevistas	78
3.4 – Processo de Análise dos Dados	82

Capítulo IV

Planejamento a Serviço de Quem? Do Quê? Do Uso Burocrático ao Uso Educacional -	83
4.1 – Características dos Entrevistados	83
4.2 – Características da Disciplina	84
4.3 – Características dos Discentes	86
4.4 – Concepções de Planejamento	89
4.5 – Influências Determinantes no Ato de Planejar	92
4.6 – Uso do Plano de Ensino Junto aos Alunos	94
4.7 – Conteúdos Imprescindíveis	97
4.8 – Componentes Co-Participantes do Processo Ensino-Aprendizagem	98
4.9 – Aplicabilidade do Plano: Facilidades e Dificuldades	103
4.10 – Elaboração do Plano Frente às Exigências Legais	106
4.11 – Interação Docente	107
4.12 – Ação docente além-sala-de-aula	110

Considerações Finais	111
-----------------------------------	------------

Referências Bibliográficas	118
---	------------

Apêndice	122
-----------------------	------------

Anexos	124
---------------------	------------

INTRODUÇÃO

O planejamento é o principal instrumento do qual deve-se valer o docente em sua atividade de ensino, não apenas num dado momento, mas, ao assumir uma postura de professor-planejador ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Infelizmente, o verdadeiro significado de planejamento na Educação tem-se perdido ao longo do tempo, principalmente pelo uso inadequado que dele se faz. Em virtude disto, é que se faz necessário rever seu conceito criticamente, resgatando-lhe não apenas o significado, mas, sobretudo, acreditando que sua aplicação ao ensino é imprescindível para o processo educativo.

É nesse contexto que Balzan (1996, p. 152) se refere ao desgaste do conceito de planejamento:

Aplicado à educação, em moldes modernos, pioneiramente na Inglaterra, ainda durante a 2ª Guerra Mundial e na América Latina, a partir do final dos anos cinquenta, o conceito de planejamento teve seu sentido deturpado, passando a significar algo completamente diferente do seu sentido original.

Assim como nas demais áreas do conhecimento, a educação contábil também deveria prosseguir, através das discussões e das pesquisas, ao planejar métodos e técnicas de ensino que sejam mais eficazes, no sentido de alcançar o principal sujeito do processo ensino-aprendizagem: o educando. Portanto, a presente pesquisa dedica-se a apresentar abordagens e reflexões sobre o ensino da Contabilidade Básica/Introdutória sob a luz do seu planejamento, bem como analisar o docente ao exercer o planejamento do ensino da referida disciplina, a qual se apresenta como de fundamental importância para a formação do futuro contador.

Não é de hoje que se fala em mudanças na educação. E isso ocorre devido a inúmeros problemas identificados ao longo das décadas, tais como: a escassez e má formação de professores, a deficiência do processo ensino-aprendizagem, a falta de recursos, sucateamento de equipamentos, dentre outros. Por outro lado, há aqueles que buscam encontrar caminhos na tentativa de solucionar, ainda que parcialmente, tais problemas.

As transformações sociais, políticas e econômicas têm sido tão rápidas que se torna difícil fazer paralelos entre a realidade de hoje e a de duas ou três décadas atrás. Segundo Esteve (2003, p. 95), a constatação das mudanças é motivo para se justificar as tentativas de reforma do ensino, porém, essas reformas surgem num momento em que a escola está desacreditada e, portanto, é vista com cepticismo. Acrescenta o autor que “a sociedade parece

que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social”.

Quanto ao fator “planejamento” também existe espaço para melhoria, quiçá para mudança. No decorrer da vida acadêmico-profissional do pesquisador, fora observado que em muitas ocasiões e em algumas instituições de ensino, o planejamento de disciplina era levado muito pouco a sério. Quando se falava em “planejar o ensino”, muitas vezes entendia-se como horário de folga, pois alguns julgavam necessário apenas substituir a grafia do ano e a tarefa estava cumprida. Ou, se isso não chegava a acontecer, as conversações até ocorriam, no entanto, muito pouco, efetivamente, sobre planejamento de curso ou de disciplina.

De que forma, então, poderiam os docentes repensar sua prática, no sentido de aprimorar sua ação planejadora?

A presente pesquisa enfoca um dos pontos da prática docente - que é o planejamento de disciplina - num dos cursos da área de Ciências Sociais e Aplicadas: Ciências Contábeis. Portanto, está inserida na linha de pesquisa “Docência em Instituições de Ensino Superior”.

O planejamento da disciplina Contabilidade Básica é tomado como ponto de referência para a problematização, uma vez que é de fundamental importância para a formação dos futuros contadores. Marion (2001, p. 31), ao realizar pesquisa junto a alunos de instituições particulares, constatou que havia uma grande dificuldade na aprendizagem das contabilidades aplicadas (Comercial, Industrial, Pública, de Custo), “principalmente porque não havia bom domínio da Contabilidade Básica”. Portanto, é mister que haja um planejamento adequado, a altura da importância dessa disciplina.

Mas, no que implicaria o planejamento de uma disciplina? É no contexto desse ponto da prática docente que Esteve (2003, p. 95) assinala sobre a necessidade de que se ofereça aos professores um espaço para a reflexão sobre “o sentido e o significado do seu próprio trabalho, clarificando os objetivos, as metas e os valores educativos prioritários, bem como o modo de se adaptarem às mudanças que a sociedade exige”.

Desse modo, a questão que a presente pesquisa se propõe a responder é:

Qual tem sido a concepção de docentes quanto ao planejamento da disciplina Contabilidade Básica, bem como a prática da elaboração dos planos de ensino, em Instituições de Ensino Superior particulares, da Região Metropolitana de Campinas (RMC), SP?

A opção por uma pesquisa dessa natureza decorre da importância da qualidade na educação contábil para o desenvolvimento de futuros contadores e da relevância do ensino da Contabilidade Básica como disciplina fundamental para a formação desses profissionais, cujo desempenho é essencial ao bom funcionamento e aos resultados das organizações.

Outrossim, pelo fato do planejamento de tal disciplina ser um fator importante para o processo ensino-aprendizagem, o qual, se bem pensado e executado, poderá trazer grandes benefícios para o educando, banindo as improvisações e a rotina desordenada. Portanto, a pesquisa também se justifica pelo fato de salientar o planejamento como prática docente, essencial e imprescindível.

Por fim, a atuação docente do pesquisador na área da educação contábil, por aproximadamente duas décadas, despertou-lhe o interesse em pesquisar mais detidamente o ensino da Contabilidade Básica, sob o enfoque do seu planejamento, na tentativa de agregar contribuições, uma vez que poucas pesquisas empíricas têm sido realizadas procurando demonstrar como está sendo praticado o planejamento de disciplina, bem como suas implicações e motivos.

Em decorrência da problemática apresentada, o objetivo geral desta pesquisa é conhecer e analisar as falas de docentes de Cursos de Ciências Contábeis da Região Metropolitana de Campinas, quanto ao plano de ensino da disciplina Contabilidade Básica, bem como apresentar sugestões para superação de eventuais deficiências no seu planejamento.

Por meio da realização desta pesquisa, pretende-se alcançar os seguintes objetivos específicos:

1º.) Levantar as características dos docentes (sujeitos da pesquisa), no que se refere à formação acadêmica e profissional, experiência docente e formas de atualização profissional;

2º.) Identificar a nomenclatura da disciplina em cada instituição pesquisada, bem como o período em que é ministrada; e

3º.) Conhecer as concepções de planejamento e identificar as principais decisões que afetam o plano de ensino em seus componentes.

O primeiro capítulo do trabalho discute as concepções de autores que tratam a questão do planejamento no ensino. Destaque é dado aos aspectos conceituais sobre planejamento e

plano, bem como são evidenciados pontos centrais e específicos – como a formalização do plano de ensino – citados por autores da pedagogia e da própria Contabilidade. O ensino da ciência contábil é abordado nesse capítulo, visto que é para essa área do ensino que são direcionadas as concepções e demais nuances do planejamento.

O segundo capítulo se concentra no Curso de Ciências Contábeis. Primeiro, no que tange a seus aspectos históricos, ou seja, à sua origem e desenvolvimento no Brasil; em segundo plano, apresenta aspectos da Contabilidade como ciência e profissão; em seguida, o curso na Região Metropolitana de Campinas, em algumas de suas peculiaridades; e, por fim, cita algumas das pesquisas da educação contábil, desenvolvidas no país, ao longo das últimas duas décadas.

Ao apresentar o terceiro capítulo, o pesquisador descreve o caminho percorrido para se efetivar a pesquisa. Método, fontes secundárias e técnica de coleta de dados primários, com destaque para o plano e roteiro de entrevista, são apresentados de forma detalhada, com o propósito de que o leitor tenha uma idéia bem precisa da metodologia adotada na pesquisa.

Outro aspecto evidenciado no terceiro capítulo é a apresentação anônima dos sujeitos da pesquisa, em obediência ao critério adotado pelo pesquisador, o qual consistiu em não revelar nomes de instituições nem dos docentes entrevistados. Com esta apresentação prévia, o pesquisador objetivou, apenas, tornar conhecidas ao leitor, algumas das principais características dos sujeitos, em função de suas contribuições nas entrevistas.

O quarto capítulo buscou apresentar os resultados das entrevistas, bem como analisá-los, à luz da fundamentação teórica. Através das respostas obtidas junto aos sujeitos, o pesquisador relacionou tais respostas com as abordagens e conceituações dos teóricos, com o propósito de apresentar, ao final do trabalho, suas conclusões e contribuições.

As considerações finais consistem na visão do pesquisador sobre a pesquisa desenvolvida e, também, em algumas sugestões que objetivam contribuir para o avanço da educação contábil na Região Metropolitana de Campinas.

CAPÍTULO I

O PLANEJAMENTO NO ENSINO

Este capítulo se propõe a apresentar o planejamento como um dos fatores de maior importância para o ensino, bem como levar essa abordagem ao ambiente da ciência contábil, uma vez que este trabalho tem como principal campo de aplicação o curso de Ciências Contábeis. Visa, sobretudo, inserir no contexto do ensino, o planejamento de disciplina, uma vez que é neste tipo de planejamento que a pesquisa está focada.

Considerando que são termos centrais da presente pesquisa, primeiramente a abordagem será feita sobre o conceito de “ensino”. Em segundo lugar, serão feitas algumas considerações conceituais sobre “planejamento” e “plano”.

1.1 – CONCEPÇÕES SOBRE “ENSINO”

Algumas definições foram selecionadas de alguns dicionários, na tentativa de se verificar a homogeneidade, ou não, da definição de “ensino”. O Dicionário da Língua Portuguesa Larousse Cultural (1992, p. 419) apresenta os seguintes significados, dentre outros: “transmitir conhecimentos; instruir, educar; indicar; mostrar; lecionar, ministrar ensino; doutrinar.” O Minidicionário da Língua Portuguesa Melhoramentos (2000, p. 190) corrobora com tais significados, ao mencionar que o ensino implica “transmitir conhecimentos; dar aulas”.

O Dicionário Houaiss (2001, p. 1.159) define ensino como, a “transferência de conhecimento, de informação, especialmente de caráter geral, na maioria das vezes em local destinado a esse fim (escola, oficina etc); principal meio de educação; a carreira do magistério, o exercício do professorado”, e vai adiante, à definição de ensino superior, ao citar: “aquele ministrado ao estudante de nível universitário, mesmo sem ser no âmbito de uma universidade”. E acrescenta que ensino é uma “nomenclatura estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 20 de dezembro/96 e empregada no Brasil desde então.”

O Dicionário Aurélio (1999, p. 766) também apresenta definições para o termo “ensino” à semelhança dos demais. Ele define como: “transmissão de conhecimentos, informações ou esclarecimentos úteis ou indispensáveis à educação; (...) os métodos

empregados para se ministrar o ensino; esforço orientado para a formação ou a modificação da conduta humana”.

De uma forma geral as definições são bem semelhantes. Contudo, há de se destacar o que citou Aurélio em sua definição, quando menciona *métodos empregados para se ministrar o ensino, e, esforço orientado para a formação ou a modificação da conduta humana*.

Essas duas definições estão se referindo – ainda que nas entrelinhas – ao processo de planificação. Ao citar *método empregado para...*, fica evidente que se requer um planejamento; ao mencionar *esforço orientado para...*, não se pode imaginar que esse esforço seja realizado com a ausência do devido planejamento.

Evidentemente que tais significados mostram o termo, apenas de uma forma superficial. Portanto, é mister que se passe a analisar o ensino de uma forma mais ampla, e para isso, buscou-se autores que estudaram, com profundidade, o processo de ensinar.

A princípio, pode-se conceber o pensamento de que não se trata apenas de ações e medidas unilaterais, mas de um processo complexo no qual muitos aspectos estão envolvidos.

Um aspecto do ensino, deveras importante, é enfatizado por Grosso (2002, p. 31), em artigo publicado pela Revista Educação, quando enfoca o ensino como elemento essencial no contexto de “Educar para a vida”. Ele assinala que “para que se possa trabalhar um projeto de educação para a vida, a escola deverá ser uma organização que aprenda e que seja capaz de ensinar.” Nesse processo está inserido - com boa dose de importância - o papel do docente, pois, segundo o autor cita, “o educador que se preocupa em educar para a vida não pode contentar-se apenas com o conteúdo, como um transmissor de conhecimentos. Ele deve exercer uma influência positiva sobre os educandos e ser sempre uma presença amiga, passando bons exemplos e transmitindo experiências adquiridas ao longo da vida.”

O autor deixa claro que o papel docente nesse processo consiste em “(...) ser um facilitador que ajuda a descobrir caminhos, a pensar alternativas, e não se comportar apenas como um condutor, pois na condução o aluno passa a ser passivo e, na facilitação, o aluno participa, uma condição essencial no processo de formação”.

Outros aspectos sobre o ensino, igualmente importantes, são analisados por Paulo Freire (2003). O autor afirma que o processo de ensinar implica, dentre outros: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, consciência do inacabamento, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança,

competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, autoridade, tomada consciente de decisões, disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos (*grifo do autor*).

Em sua narrativa sobre o processo de ensino e formação do educando, Freire (2003, pp. 23 e 47) afirma que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.” Ensinar, na perspectiva de Freire, é “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Ele ainda afirma que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Há, portanto, uma dualidade no processo de ensinar, ou seja, o verbo que sugere - a princípio - uma ação unilateral, onde o educador transmite, indica, mostra, dentre outras ações. Segue na verdade, uma dinâmica de trocas constantes, entre educador e educando.

Outro aspecto relevante nesse contexto é a criatividade. Para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva e alcance seus objetivos, a criatividade é fator essencial na educação. Ao referir-se sobre *A criatividade em sala de aula universitária*, Castanho (2000, p. 77) aponta para a sua importância ao citar:

Precisamos de uma educação que estimule nossas crianças, nossos jovens e adultos a buscar soluções criativas. No ensino superior, é preciso pensar a formação de jovens com autonomia intelectual, com paixão pela busca do conhecimento, com postura ética que os torne comprometidos com os destinos da sociedade humana.

É com essa premissa que a universidade deve estar comprometida, na medida em que, no desenvolvimento de sua tripla ação, ensino-pesquisa-extensão, esse fator esteja inserido em todas as ações, a começar da ação docente em sala de aula, na arte de ensinar.

Infelizmente, o que se tem visto é que as universidades ainda precisam crescer muito quanto ao aspecto “criatividade no ensino”. A autora ratifica tal afirmação ao mencionar que “nossas faculdades são, no geral, pouco ou nada criativas”. E destaca que tal “ingrediente”, por mais simples que possa parecer, e, constando até da maioria dos planejamentos, é uma das características mais raras de se encontrar na maioria dos jovens (Castanho, 2000).

Portanto, é pensamento do pesquisador que o exercício do ensino seja algo que se faça com amor, com paixão e criatividade, exercendo influência sobre o educando no sentido de que este passe também a amar e ter prazer em estudar determinada disciplina. Segundo

Castanho (2000, p. 79), “é preciso ser criativo para conseguir fazer essas relações, essas pontes entre teoria e prática”.

1.2 – CONCEPÇÕES SOBRE “PLANEJAMENTO” E “PLANO”

A conceituação dos termos “planejamento” e “plano” concorre para que se pense numa conexão entre eles. Tais significados levam a uma perspectiva de complementaridade uma vez que, ao se executar o planejamento (ação prevista), normalmente este é concretizado através do plano (projeto, normalmente escrito). Portanto, presume-se que o planejamento é materializado pelo plano.

Ao conceituar “planejamento”, o Dicionário Houaiss (2001, pp. 2.232 e 2.233) afirma ser “o serviço de preparação de um trabalho, de uma tarefa, com o estabelecimento de métodos convenientes; determinação de um conjunto de procedimentos, de ações (...) visando à realização de determinado projeto.” Para “plano”, o autor dá o seguinte conceito: “projeto elaborado que comporta uma série de operações ou meios e que se destina a uma determinada finalidade”.

Outra conceituação é apresentada pelo Dicionário Aurélio (1999, pp. 1.582 e 1.583) ao afirmar que “planejamento” é o “trabalho de preparação para qualquer empreendimento, segundo roteiro e métodos determinados; processo que leva ao estabelecimento de um conjunto coordenado de ações visando à consecução de determinados objetivos.” Enquanto o termo “plano” é, segundo o autor, o “conjunto de métodos e medidas para a execução de um empreendimento.”

A complementaridade do significado dos termos “planejamento” e “plano” também se insere no contexto educacional, uma vez que, segundo Masetto (1997, p. 86), “planejamento na escola é um processo voltado para a organização de ações que permitam a consecução de objetivos educacionais, o plano é um documento escrito que materializa um determinado momento de um planejamento.”

É fato de que há uma íntima relação entre os termos “planejamento” e “plano”. No entanto, apesar de serem, por vezes, utilizados como sinônimos, eles não o são.

Como o próprio termo sugere, o planejamento é um processo mais abrangente. Segundo Fusari (1989, p. 10) envolve “a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos.” Por outro lado Fusari (1998, p. 46) define plano como “um momento de documentação do processo

educacional escolar como um todo. (...) é, pois, um documento elaborado pelo(s) docente(s), contendo a(s) sua(s) proposta(s) de trabalho, numa área e/ou disciplina específica.”

O plano de ensino deve ser elaborado na intenção de que se torne um elemento orientador do trabalho docente, tendo-se em mente de que a competência didático-pedagógica do educador deve ser mais ampla do que aquilo que está apregoado no seu plano.

O processo reflexivo do planejamento evidencia-se ao Fusari (1998, p. 46) afirmar que uma “ação consciente, competente e crítica do educador é que transforma a realidade, a partir das reflexões vivenciadas no planejamento e, conseqüentemente, do que foi proposto no plano de ensino”.

Para Balzan (1996, p. 162) “planejar o ensino significa (...) selecionar as melhores condições para que a aprendizagem possa de fato ocorrer.” Portanto, o docente que tem o hábito de refletir e que investe tempo em planejar o ensino, ou seja, que pensa e repensa sua prática, acaba por superar eventuais limites do seu plano de ensino. O contrário, porém, não deve ocorrer, uma vez que um plano bem elaborado não transforma, em si, a realidade do espaço escolar, pois ele depende não apenas da competência, mas, sobretudo, do comprometimento do docente. Assim é que, planejamento e plano interagem no processo ação-reflexão-ação da prática docente.

O ato de planejar requer a consideração de questões, a fim de que se possa estabelecer objetivos e metas a que se deseja chegar. De acordo com Parra (1972, p. 6) “planejar consiste em prever e decidir sobre: que pretendemos realizar; o que vamos fazer; como vamos fazer; o que e como devemos analisar a situação, a fim de verificar se o que pretendemos foi atingido.” Como resultado desse processo vem o plano que, segundo Haidt (1995, p. 95) “é o resultado, é a culminância do processo mental de planejamento. (...) É um esboço das conclusões resultantes do processo mental de planejar (...)”.

A despeito de não haver diferença significativa de concepções de planejamento e plano dentre as que foram apresentadas, esses conceitos são importantes para uma compreensão contextual a que se propõe a pesquisa, bem como o ponto de partida para outras considerações sobre o planejamento no ensino que serão feitas a seguir.

1.3 – ASPECTOS DO PLANEJAMENTO NO ENSINO

Para que esse processo chamado “ensino” ocorra de fato, faz-se necessário que os sujeitos diretamente envolvidos (educador e educando) estejam devidamente comprometidos.

Este trabalho, no entanto, dá ênfase à ação docente, devido à sua proposta de analisar um de seus aspectos, a saber: o planejamento de disciplina.

Em seu livro *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, Morin (2002, pp. 13 e 14) apresenta, em seu primeiro capítulo *As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*, o quão impressionante é o fato de “que a educação que busca a transmitir conhecimentos, seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer”.

Morin (2002, p. 17) mostra ainda que no processo educacional, no qual está implícito o ensino, há a necessidade de se estudar as características mentais e culturais dos conhecimentos humanos, que o levam ao erro e à ilusão. Para isso, ele traz a necessidade: de se ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e, por fim, apresenta a ética do gênero humano, salientando que “deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie”.

Em suas abordagens Morin atribui grandes e urgentes responsabilidades ao educador do século XXI, e, sem dúvida, isso é premente. No entanto, há de se questionar: como se pode adentrar a esse campo (o de se transmitir os *Saberes Necessários*) sem o devido planejamento?

É por isso que a formação de professores é fator deveras importante no sentido de que a educação - o ensinar de fato - comece a apresentar frutos. Mesmo que haja dificuldades da inserção dos saberes apregoados por Morin aos planejamentos educacionais, a prática docente precisa ser pensada e repensada na medida em que o ensino de cada disciplina vai sendo ministrado ao longo do tempo. Freire (2003, p. 39) declara que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Portanto, a prática docente deve prescindir dos discursos vagos os quais, na prática, não passam de preenchimento de formulários – e muitas vezes, mal preenchidos – e se acomodar num simples cumprimento burocrático.

O autor acrescenta ainda que “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo”. O planejamento, portanto, deve ser um instrumento para viabilizar essa aproximação entre teoria e prática. É, portanto, sob essa perspectiva que o conceito de planejamento do ensino deve ser revisto e reconsiderado.

No âmbito da educação, há alguns níveis de planejamento, que variam de acordo com a abrangência e complexidade. Por não ter como objetivo ater-se detalhadamente em todos os níveis de planejamento educacional, o presente trabalho concentrará suas atenções no último nível (planejamento de ensino) citado por Haidt (1995):

a) “planejamento de um sistema educacional” – é feito nas esferas nacional, estadual e municipal, analisando as várias facetas do sistema educacional, para identificar as dificuldades, prever alternativas de solução, e, a partir de então, definir as prioridades e metas para o aperfeiçoamento do sistema, bem como determinar as formas de atuação e calcular os custos para a realização das metas. Esse tipo de planejamento reflete a política de educação adotada;

b) “planejamento escolar” – é de âmbito mais geral, no qual tomam-se decisões quanto às metas a serem atingidas e a previsão das ações, de ordem pedagógica e administrativa, que devem ser cumpridas por toda a equipe escolar. Segundo Haidt (1995, p. 96) “o planejamento escolar deve ser participativo, isto é, todos os segmentos que fazem parte da escola (professores, funcionários, pais e alunos) devem participar do processo de tomada de decisão”;

c) “planejamento de currículo” – consiste na previsão dos diversos componentes curriculares que serão apresentados e desenvolvidos ao longo do curso, com a definição dos objetivos gerais e a programação dos conteúdos programáticos de cada componente. Haidt (1995, p. 97) cita que

o primeiro passo para o planejamento curricular é definir, de forma clara e precisa, a concepção filosófica que vai nortear os fins e objetivos da ação educativa. (...) é a partir da proposição dos objetivos que desejamos alcançar que definiremos os critérios para seleção dos conteúdos;

d) “planejamento didático ou de ensino” - este composto por três tipos: planejamento de curso, planejamento de unidade e planejamento de aula, consiste, conforme Haidt (1995, p. 98), na “previsão das ações e procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos, e a organização das atividades discentes e das experiências de aprendizagem, visando atingir os objetivos educacionais estabelecidos”. O que Haidt menciona está relacionado com a cosmovisão do docente, uma vez que ao tomar decisões em seu espaço disciplinar, quiçá no espaço de um curso como um todo, ele recebe a interferência das macro decisões advindas das

esferas superiores como as deliberações governamentais internacionais, locais, e, numa instância menor, as determinações da unidade educacional na qual está diretamente inserido.

É nesse ambiente uno de micro e macro decisões interligadas, que o docente definirá junto com seus alunos a política das ações de ensino que os levará a atingir seus objetivos.

1.3.1 – Significados para “Planejamento do Ensino”

Atualmente, em boa parte das unidades educacionais, o planejamento do ensino se reduz à ação em que o docente preenche um formulário e o entrega à secretaria. Em muitos casos é um formulário padronizado no qual o docente redige seus objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. Ademais, muitos docentes copiam do plano do ano anterior e o entregam, tendo a sensação de mais um dever burocrático cumprido.

Infelizmente essa não parece ser uma situação rara. O planejamento do ensino não é isso. Segundo Fusari (1988, p. 45) “ele deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um **processo de reflexão**.” É nesse processo de reflexão que Saviani (1987, p. 23) dedica alguns de seus comentários afirmando que

a palavra reflexão vem do verbo latino *reflectire* que significa ‘voltar atrás’. É, pois, um (re)pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. (...) Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar.

O autor ainda diz que não se trata de qualquer tipo de reflexão que se pretende, mas sim, algo articulado, crítico e rigoroso. Saviani (1987, p. 24) declara que, para que seja considerada filosófica, a reflexão deverá preencher três requisitos, ou seja, ser:

- “radical”: buscar a raiz do problema;
- “rigorosa”: utilizar o método científico;
- “de conjunto”: exigir visão da totalidade na qual o fenômeno aparece.

Pode-se afirmar, então, que o planejamento do ensino é o processo de pensar, de forma “radical”, “rigorosa” e “de conjunto”, as questões educacionais, no processo de ensino. Assim, percebe-se que o planejamento do ensino é algo muito mais abrangente e envolve a elaboração, execução e avaliação de planos de ensino. Nessa perspectiva, é uma atitude crítica do educador diante de sua ação docente.

A presença da intencionalidade no ensino é evidenciada por Balzan (1996, p. 162) ao citar que

se este planejamento é fundamentado nas intenções do sujeito (professor), que considera a realidade de seus alunos – seus conhecimentos anteriores, limitações, interesses etc. – e no conteúdo que pretende que eles compreendam – então é mais provável que haja aprendizagem e, por consequência, a probabilidade de que ao ensinar se esteja, de fato, educando, tenderá a aumentar.

O planejamento do ensino constitui-se, também, num ato político-ideológico. Sendo inerente ao homem, como ser racional e inteligente, o executa de forma intencional. Masetto (1997, p. 76) afirma que “o ato de planejar é uma atividade intencional: buscamos determinar fins. Ele torna presentes e explícitos nossos valores, crenças; como vemos o homem; o que pensamos da educação, do mundo, da sociedade.”

A Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), em seu Caderno de Formação nº 10 de janeiro de 2001, apresenta um estudo no qual considera algumas concepções sobre o planejamento na rede pública de ensino. Tal estudo apresenta o planejamento como o momento em que se deve criar a possibilidade de envolvimento de todos, tendo em vista o alcance dos objetivos definidos coletivamente. Admite que nele (planejamento) deve estar implícita a análise da prática realizada, com o propósito de se recuperar o trabalho da unidade educacional, de maneira a encontrar respostas às questões orientadoras do aprimoramento do seu projeto político-pedagógico.

Inseridos nessa análise crítico-reflexiva do planejamento do ensino, os docentes – conforme estudo da Apeoesp – deveriam partir dos seguintes questionamentos: Como é nossa escola? Quem somos nós? Quem são nossos alunos? Quais as características da comunidade que nos circunda? O que nossos educandos precisam aprender? De que forma eles podem aprender melhor? Como podemos organizar o tempo e o espaço escolar para que eles aprendam com mais prazer e sucesso? Quais valores orientam a formação dos nossos alunos? Quais os resultados que nossa escola vem obtendo?

Ao refletir sobre tais questões, os docentes iniciariam o processo de planejamento do ensino, ou seja, reavaliariam suas ações pedagógicas anteriores, bem como projetariam suas ações futuras.

Portanto, na concepção da Apeoesp, o planejamento embasa a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de planos de ensino e o preparo de aulas. Traduz-se numa atitude e vivência crítica permanente diante do trabalho pedagógico, possibilitando ao conjunto da equipe de profissionais da escola conhecer, se apropriar e participar da construção do projeto educacional em desenvolvimento.

Vale destacar que um dos princípios que orientam a concepção de planejamento do ensino da Apeoesp consiste na cultura do planejamento instalada de forma crítica, nas escolas, representando a possibilidade da formação em serviço, de um professor que atue como um profissional prático-reflexivo, capaz de conceber, executar, avaliar e replanejar criticamente o próprio trabalho.

Outro olhar sobre o planejamento do ensino é apresentado por Corazza (1997, p. 121) quando, ao considerar sobre a questão: “Afinal, planejar? Por quê?” Ela cita que se deve planejar, sim, “porque é uma forma de política cultural, exigindo por isto uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética.” A autora faz referência à ética “como uma prática que busca influir na produção de significados, poder e identidades”.

Para a autora, existem algumas razões para se planejar, bem como para não se planejar o ensino.

Uma das razões pelas quais se deve planejar está relacionada à responsabilidade do docente. Caso ele não planeje suas ações, estaria demonstrando que não leva muito a sério as responsabilidades pedagógicas e políticas do trabalho educacional; outrossim, como um educador poderia crer na possibilidade de se organizar uma luta política, sem se preparar para ela (Corazza, 1997)?

Outra razão para se planejar é mencionada por Corazza (1997, p. 122) ao citar: “planejar para, intencionalmente, antagonizar com o currículo ‘oficial’ e com o discurso único aprovado”. A autora considera a multiplicidade cultural tanto de professores quanto de alunos, ao alegar que estes aspectos culturais possam fazer parte do currículo, organizados em temas de estudo, reproblemática e questionamento (Corazza, 1997).

Corazza (1997, p. 123) acrescenta que o processo de planejar o ensino deve existir “como uma prática criticamente afirmativa, e, ao mesmo tempo, suspeitar desta prática, submetendo-a, por seus efeitos de verdade, a um movimento incansável de desconstrução (buscando, nos textos dos planos de ensino, seus binarismos, essências metafísicas, significados transcendentais, ânsia de dominação (...))”.

Por outro lado, fazendo referência às razões pelas quais o docente não deve planejar o ensino, Corazza (1997, p. 123) cita:

Não planejar, se for por necessidade de ordem burocrática, se for para economizar esforços, tempo, recursos; se quiser racionalizar ‘cientificamente’ o trabalho pedagógico (...). Não planejar, se tiver propósitos utópicos, prévios e transcendentais àquela prática de planejar, que não sejam aqueles de disputar significações e identidades culturais. Em hipótese alguma planejar, se supuser que aquele que planeja está pairando acima de todas as questões de poder-saber e de domínio dos outros; se ambicionar promover a libertação, a emancipação, o fortalecimento de poder dos oprimidos; ainda, se pretender ter certeza acerca dos resultados.

A autora é enfática ao se referir aos motivos para o não-planejamento. Uma vez que o planejamento venha a se prestar a tais motivos, segundo a autora, não se deve, realmente, planejar. A forma contundente, e até impactante, descrita por Corazza, vem evidenciar ainda mais, os motivos pelos quais o planejamento deve ser feito e as características que devem revestir essa prática.

Fica claro que a ação planejadora não deve estar a serviço exclusivamente da burocracia, bem como prestar-se a fins racionalizadores do trabalho pedagógico (economia de esforço, tempo e recurso); outrossim, o planejamento deve ser feito sem pretensões de poderio absoluto sobre as questões do conhecimento, e, sem ambições que venham tentar vender falsas ilusões, como se fosse a solução mágica para todos os problemas educacionais.

Segundo a autora, ao exercer tão necessária tarefa, o docente deveria culminar seu processo de planificação do ensino, transformando suas reflexões num plano didático escrito. Esse plano geral de atuação docente, denominado “plano de ensino”, subdivide-se em: plano de curso, plano de unidade e plano de aula.

O tópico seguinte tratará do plano de ensino sob seus três aspectos, dando ênfase ao primeiro (plano de curso/disciplina), por ser o enfoque central da presente pesquisa.

1.3.2 – Formalização do Plano de Ensino

É possível que, em alguns casos, a formalização do plano de ensino represente um entrave ao processo de planificação, na medida que, a existência de formulários tradicionais que, uma vez, delimitando espaço exíguo para os objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, venham tolher os desdobramentos que poderiam ocorrer em cada um desses itens do documento.

O processo reflexivo do planejamento deve ajudar o docente a encontrar novas alternativas de se lidar com o plano de ensino e com seus desdobramentos em planos e projetos. Fusari (1998) afirma que ao se repensar o ensino, o docente deve ser motivado a introduzir em seu plano, um significado transformador para os elementos curriculares fundamentais, ou seja, refletir em termos concretos sobre:

- os objetivos: para que ensinar e aprender?
- conteúdos: o que ensinar e aprender?
- métodos: como e com o que ensinar e aprender?

- tempo e espaço: quando e onde ensinar e aprender?
- avaliação: como e o que foi efetivamente ensinado e aprendido?

Diante de tais considerações, pode-se afirmar que, mais importante do que decidir sobre o tipo de formulário que se irá redigir o plano de ensino, é assumir que a ação pedagógica carece de um mínimo de preparo, mesmo quando se tem o livro didático como um dos recursos no trabalho do educador em sala de aula.

A falta de melhor preparo no processo de planificação do ensino pode determinar um trabalho docente fundamentado na improvisação pedagógica das aulas. Ou seja, aquilo que deveria ser uma prática eventual, acaba se tornando numa regra, comprometendo assim o processo do verdadeiro significado do ensino.

Ao se planejar o ensino, surge uma questão central: qual seriam as características principais de um bom plano de ensino?

Como é o resultado do processo mental de planejamento, trata-se, pois, de um roteiro das conclusões e decisões tomadas. Desta forma é que Haidt (1995) sugere alguns princípios que, para um plano de ensino, considera-os adequados:

a) “Coerência e unidade” – referem-se à harmonia de que deve existir entre objetivos e meios, na medida em que devem ser adequados para atingir os objetivos estabelecidos. Deve haver uma convergência entre os objetivos, os conteúdos, os procedimentos de ensino e aprendizagem e as formas de avaliação.

b) “Continuidade e seqüência” – trata-se da previsão do trabalho de forma integrada do início ao fim, dando segurança à relação entre as várias atividades desenvolvidas.

c) “Flexibilidade” – consiste na possibilidade de reajustamento do plano, adaptando-o às situações imprevisíveis. O plano de ensino deve corresponder aos interesses e às necessidades dos educandos, sem se desviar dos pontos essenciais a serem desenvolvidos.

d) “Objetividade e funcionalidade” – devem-se considerar a análise das condições da realidade, adequando o plano ao tempo, aos recursos disponíveis e às características dos alunos. Outrossim, os conteúdos a serem trabalhados e apreendidos por estes alunos devem atender-lhes aos interesses e necessidades de forma funcional, efetiva e prática.

e) “Precisão e clareza” – o plano de ensino deve ser revestido de uma linguagem simples e clara. Os enunciados devem ser exatos e as indicações precisas, fugindo à possibilidade de dupla interpretação.

O plano de ensino não deve ser apenas uma formalidade ou o simples cumprimento de ritual, com o propósito de satisfazer uma exigência burocrática, mas sim, exercer seu papel ativo e dinâmico. Como cita Haidt (1995, p. 105), o planejamento é um processo que deve envolver “operações mentais como analisar, prever, selecionar, definir, estruturar, organizar. Planejar, portanto, é refletir, é prever, é criar, é agir.”

Outrossim, o fato de o plano ser revestido de critério e flexibilidade não implica, necessariamente, que haja nele contradição. Cabe sim, ao docente competente e esclarecido, tornar seu trabalho mais eficiente, ajustando-o às necessidades dos educandos.

Segundo Haidt (1995) o Plano de Ensino, conforme já citado, é constituído por:

a) Plano de Curso/Disciplina – é constituído pela previsão dos conhecimentos a serem trabalhados e das atividades a serem executadas numa determinada classe, num certo período de tempo (ano ou semestre letivos). (Mais adiante o presente trabalho apresentará este tipo de plano com mais detalhes);

b) Plano de Unidade – é formado pelo conjunto de aulas cujos assuntos estão correlacionados. Para que haja um planejamento adequado da unidade de ensino, Piletti (1987) adverte que deve-se considerar as seguintes etapas:

- “Apresentação” – consiste em identificar e estimular os interesses e conhecimentos anteriores dos alunos e relacioná-los ao assunto da unidade. Nessa fase podem ser utilizados, dentre outros recursos: pré-teste, diálogo, aula expositiva e apresentação de material ilustrativo para introdução do assunto;

- “Desenvolvimento” – consiste na organização e apresentação de situações de ensino-aprendizagem que promovam a participação ativa dos alunos. As atividades dessa fase podem ser, dentre outras: solução de problemas, projetos, estudo de textos, estudo dirigido, pesquisa, experimentação e trabalho em grupo;

- “Integração” – nesta fase os alunos farão uma síntese dos conhecimentos desenvolvidos na unidade. Esse trabalho pode ser através de elaboração de relatórios orais ou escritos, organização de resumos e de quadros sinóticos.

c) Plano de Aula – neste plano, segundo Piletti (1987, p. 102), o docente “especifica e operacionaliza os procedimentos diários para a concretização dos planos de curso e de unidade”. Haidt (1995, p. 103), por sua vez, acrescenta que “ao elaborar o seu plano de aula, o professor deve levar em conta as características dos alunos e partir dos conhecimentos que eles já possuem. Por isso, é importante que o professor faça uma sondagem do que os alunos já sabem sobre os conhecimentos a serem desenvolvidos”.

O plano de ensino é, portanto, mais ou menos estruturado, um roteiro organizado das unidades didáticas para um determinado período. Para alguns autores, como por exemplo, Libâneo, é denominado também plano de curso ou plano de unidades didáticas, e contém os seguintes componentes: justificativa da disciplina em relação aos objetivos da unidade educacional; objetivos gerais; objetivos específicos, conteúdo; tempo provável e desenvolvimento metodológico (Libâneo, 1994).

A seguir, a revisão bibliográfica se concentrará em torno do Plano de Curso/Disciplina, uma vez que, independentemente da nomenclatura que venha a ser utilizada, é neste tipo de plano que a presente pesquisa está focada.

1.3.3 – O Plano de Curso/Disciplina

Conforme visto na primeira parte deste capítulo, o processo de planejamento requer reflexão e análise crítica sobre o que foi feito no passado e, conseqüentemente, com vistas à melhorias no futuro. Particularmente, quanto às ações docentes, não deve ser diferente, uma vez que, ao pensar e repensar suas ações, o professor deve refletir sobre sua prática anterior - individual e/ou coletivamente – passando a visualizar suas práticas futuras, na perspectiva de que, aquilo que se seguirá, poderá vir a ser melhor do que fora no passado.

O plano de curso ou de disciplina é, pois, a tradução documental de execução do planejamento concluído, e, pode revestir-se de outras nomenclaturas, tais como: programa, projeto, operação, tarefa ou outro (Bordenave e Pereira, 1999).

Os autores apontam para uma dificuldade no processo de planejamento de disciplina, qual seja o fato de que o professor não tem total liberdade para delinear sua disciplina, devido

à existência de um currículo, ou programas de estudos, dentro do qual a sua disciplina tem um lugar definido. Este é um fato a ser considerado, no entanto, não se pode atribuir tão somente aos entraves de ordem curricular (currículo oficial), os problemas concernentes ao planejamento de disciplina.

Visto por outro lado, o planejamento de disciplina depara-se com outras dificuldades, não propriamente de ordem burocrática, mas quanto aos critérios adotados para se planejar.

Como, pois, se poderia admitir que, docentes experientes, ou quando não tão experientes, mas bem-intencionados, não saberiam pôr num papel aquilo que se pretende ensinar durante o ano ou semestre letivo? O que se tem observado é que a maioria dos docentes prepara seu conteúdo, sabe o que vai transmitir e pode até inferir os possíveis resultados – em termos de índices de aprovação e percentual de matéria dada. Qual seria, então, o problema?

Bordenave e Pereira (1999) apontam seis etapas que ocorrem, normalmente, no planejamento de disciplina. São elas: 1) Revisão do plano anterior; 2) Seleção de bibliografia; 3) Lembrança de como foi a disciplina enquanto aluno; 4) Consulta e anotação dos textos a serem “trabalhados”; 5) Organização dos temas em unidades ou capítulos; e, 6) Apresentação do plano ao setor competente para aprovação.

Aparentemente as etapas estão corretas e tudo está sob controle. No entanto, não se encontra, em nenhum momento, algum passo em que se considera a pessoa do educando. Sordi (2003) afirmou que “não se deve pensar no que se quer ensinar, mas sim naquilo que os alunos precisam saber naquele momento”¹. Tal afirmação retoma a idéia – comentada na primeira parte deste capítulo – de que o planejamento deve concorrer para uma dualidade no processo ensino-aprendizagem, no qual professor-e-aluno são sujeitos ativos, e, nunca pensar em planejar visando uma ação docente unilateral, onde o professor age (transmite conteúdo) e o aluno é componente passivo no processo.

Perseguindo as dificuldades existentes no ato de se planejar a disciplina, é que Bordenave e Pereira (1999, p. 76) apontam alguns pontos-chave que, se não sugerem soluções finais, pelo menos indicam algumas alternativas a fim de ajudar o docente a errar menos nessa tão desafiadora tarefa. São eles:

¹ Afirmação feita em aula do Programa de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu*, da PUC-Campinas, em 27/10/2003.

1. O planejamento atual é feito com base no conteúdo da matéria, e não com base na transformação e crescimento do aluno e na satisfação das necessidades da sociedade.
2. O planejamento é feito sem realizar levantamentos e pesquisas sobre as exigências atuais e futuras do mercado de trabalho e da transformação da sociedade, e sem estabelecer projeções e previsões sobre as necessidades mais amplas da comunidade.
3. O planejamento de uma determinada disciplina é dependente das orientações predominantes na estrutura curricular da carreira ou curso de que ela constitui parte. Depende também do tipo de estrutura curricular adotado, seja linear ou integrado, seja partindo do concreto ao teórico ou vice-versa.
4. O planejamento da disciplina pode ser melhorado mediante uma formulação mais clara e precisa dos objetivos educacionais que serão perseguidos, pois é destes objetivos educacionais que o professor pode derivar uma *estratégia de ensino*² coerente e funcional. (...).

Cabe agora, portanto, delinear sinteticamente, a sistemática apresentada por boa parte dos autores da área pedagógica, quanto aos desdobramentos do plano de curso/disciplina, uma vez que é intuito do presente trabalho contribuir também com aqueles docentes que, por falta de oportunidade ou outra qualquer razão, pouco contato tiveram com a presente temática.

Vale considerar, porém, que o pano de fundo de todo o processo de planejamento é o Projeto Pedagógico. Ele constitui-se num desafio para cada unidade educacional, uma vez que, segundo Demo (2000, p. 241), apresenta os seguintes pressupostos:

- a) desenha a competência principal esperada do educador e de sua atuação na escola;
- b) consolida a escola como o lugar central da educação básica, numa visão descentralizada do sistema;
- c) oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo;
- d) sinaliza o processo educativo como construção coletiva dos professores envolvidos;
- e) indica a função precípua da direção da Escola, que, a par de administrar bem, deve sobretudo cuidar da 'política educativa' e liderá-la.

Por se tratar de um desafio, é preciso que se compreenda que se trata de um processo cujos resultados são de longo prazo. Espera-se, portanto, que cada unidade educacional busque elaborá-lo, num esforço comum sempre aperfeiçoado. Segundo Demo (2000, p. 241) “não faria sentido, por exemplo, encomendar um projeto a terceiros, nem a educadores exímios fora do contexto. A escola pode requerer assessorias de toda ordem, mas a elaboração como tal precisa ser obra comum dos envolvidos.”

Outrossim, o fato de existir um projeto pedagógico elaborado não implica culminância do processo. Pelo contrário, deve promover o debate na busca pelo aperfeiçoamento, envolvimento e criatividade analítica. Segundo Demo (2000, p. 242), “um projeto pedagógico não pode gerar um tipo de ‘saber oficial’, que se enrijece e, por isso, passa a exigir fidelidade, em vez de competência”.

² Masetto (1997, p. 95) define como os meios de que o professor se utiliza para facilitar a aprendizagem, ou seja, para que os objetivos daquela aula (...) ou de todo o curso sejam alcançados pelos seus participantes.

A partir do Projeto Pedagógico torna-se mais fácil planejar as ações educativas: ano ou semestre letivo, rever e/ou aperfeiçoar a oferta curricular, expedientes de avaliação, bem como o planejamento de disciplina específica, uma vez que tal projeto aponta para os macro objetivos da instituição e do curso.

É, portanto, nesse contexto, que Haidt (1995, p. 101) defende que o plano de curso/disciplina deve seguir os seguintes passos:

1. Levantar dados sobre as condições dos alunos, fazendo uma sondagem inicial.
2. Propor objetivos gerais e definir os objetivos específicos a serem atingidos durante o período letivo estipulado.
3. Indicar os conteúdos a serem desenvolvidos durante o período.
4. Estabelecer as atividades e procedimentos de ensino e aprendizagem adequados aos objetivos e conteúdos propostos.
5. Selecionar e indicar os recursos a serem utilizados.
6. Escolher e determinar as formas de avaliação mais coerentes com os objetivos definidos e os conteúdos a serem desenvolvidos.

Os passos defendidos pela autora são, a seguir, tratados com maior detalhe, no intuito de elucidá-los, ainda que de forma linear. Contudo, vale acrescentar que, tal sistematização, não deve representar a única e exclusiva forma de elaboração do plano de curso/disciplina.

a) Sondagem inicial do Aluno

Em primeiro lugar, observa-se nessa sistemática, uma preocupação com o aluno. Conhecê-lo, pessoalmente, é de suma importância para o prosseguimento das ações de planejamento de curso/disciplina. Caso não seja possível conhecê-lo pessoalmente, uma sondagem, ainda que superficial de suas características, torna-se também importante. Esta sondagem deve ser feita, ainda que nos primeiros encontros do curso a ser desenvolvido.

Seguindo essa mesma proposta, no entanto, sob outra terminologia, é que Libâneo (1994, p. 233) admite que o plano de curso/disciplina se inicie pela *Justificativa da Disciplina*. Segundo o autor, esse tópico do plano deve responder à seguinte questão: “Qual a importância e o papel da matéria de ensino no desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos”? Mais uma vez a preocupação inicial com o aluno.

b) Objetivos

Em segundo lugar aparecem os objetivos gerais e específicos. Masetto (1997, p. 88) os define como “metas estabelecidas ou resultados previamente determinados. Indicam aquilo

que um aluno deverá ser capaz de fazer como conseqüência de seu desempenho em atividades de uma determinada (...) disciplina ou mesmo de uma aula, (...).”

Abreu e Masetto (1990, p. 20) ampliam o conceito de “objetivo” ao considerarem-no como a parte que orienta todo o restante do plano. Segundo os autores “são os chamados objetivos educacionais (*de longo prazo*), que devem dizer de forma clara qual a função daquela disciplina no conjunto do curso, para quais aprendizagens concorre, de que forma contribui para o aluno poder conseguir os objetivos propostos, o que se espera que os alunos tenham apreendido após estudarem aquela disciplina”.

Referindo-se aos objetivos específicos Libâneo (1994, p. 235) afirma que “o professor pode indicar também as atitudes e convicções em relação à matéria, ao estudo, ao relacionamento humano, à realidade social (atitude científica, consciência crítica, responsabilidade, solidariedade etc.)” E reconhece que, “embora dificilmente possam ser transformados em proposições expressando resultados, esses itens fazem parte dos objetivos e tarefas docentes.”

A despeito da dificuldade de se medir rigorosamente tais atitudes e convicções em relação à determinada matéria ou disciplina, não implicaria suprimir esses valores da formação do educando, uma vez que o processo educacional não se restringe a conteúdos formais e mensuráveis, apenas. Devem sim, ser ensinados não só pelo discurso (o que teria pouca ou nenhuma validade) mas, sobretudo, por preceito e exemplo. A formação do homem deve alcançar fronteira além de meras avaliações formais e conteudistas.

c) Conteúdos

Em terceiro plano devem-se explicitar quais os temas serão abordados durante o curso da disciplina. Abreu e Masetto (1990, p. 20) lembram que “o conteúdo é um dos elementos que deverão favorecer o alcance dos objetivos educacionais propostos para o aluno (...)”.

Partindo desse conceito, a próxima preocupação consiste na seleção dos conteúdos. Quais os critérios que ajudarão o docente a decidir sobre os temas apresentados, e, que por sua vez, favorecerão no alcance dos objetivos inicialmente propostos?

Masetto (1997, p. 93) aponta alguns critérios que podem ajudar o docente nesse processo de selecionar os conteúdos. Segundo o autor deve-se selecionar assuntos:

atuais e atualizados; que se relacionem diretamente com a vida e a realidade do aluno fora da escola; que despertem o interesse do aluno e que sejam adequados à sua faixa etária; que permitam integrar conhecimentos de várias áreas, disciplinas ou ciências, levando à superação da fragmentação e compartimentalização do saber; que despertem curiosidade e repercutam nos novos desafios; e, que apontem para o futuro e que permitam diferentes ângulos de análise ou comportem diferentes interpretações.

Ao serem selecionados os assuntos, o docente poderá organizá-los por unidades didáticas e subdividi-las em tópicos temáticos. Ao se referirem a essas unidades, Abreu e Masetto (1990), defendem que no plano de curso/disciplina deve constar inclusive a quantidade de unidades nas quais o conteúdo está subdividido, o tema de cada uma dessas subdivisões e sua duração aproximada.

Os conteúdos selecionados e subdivididos não devem ser compostos apenas de conhecimentos (assuntos), mas também de outros valores passíveis de observação. Libâneo (1994, p. 234) faz referência a este aspecto quando menciona que os conteúdos consistem também “de habilidades, capacidades, atitudes e convicções”.

Segundo o autor, há um procedimento simples de organização das unidades didáticas do plano de curso/disciplina. Deve o docente ter em mente a concepção de educação e escola, ter claramente definidos os objetivos sociais e pedagógicos do processo de ensino, e, conhecer bem a disciplina que leciona. Chama atenção, ainda, para a necessidade de consultar o programa oficial da disciplina, o livro didático adotado e bibliografia complementar.

Em seguida, vem a fase de divisão em unidades didáticas e sua subdivisão em tópicos respectivos. Num primeiro momento, levantam-se os temas possíveis de se trabalhar. Por conseguinte, deve-se adequar os temas de acordo com o nível de preparo e experiência dos alunos, às condições de desenvolvimento das aulas, aos objetivos do ensino da disciplina, à continuidade do programa desenvolvido na série anterior e ao tempo disponível.

A partir de então, o professor terá um conjunto de unidades didáticas para o período determinado de ensino. Poderá ele, agora, verificar se as unidades estão homogêneas e lógicas; se contém o conteúdo básico (mínimo essencial) diante das condições dos alunos; se o tempo previsto para cada unidade está de acordo com as condições mencionadas no item anterior; se as subdivisões da unidade convergem para a idéia central da unidade; e, se essas subdivisões (tópicos) podem ser trabalhadas ao nível de atividades que possibilitem o alcance dos objetivos de conhecimentos e habilidades (Libâneo, 1994).

d) Estratégias de ensino

Em quarto lugar, as estratégias é que indicam os tipos de atividades, procedimentos e recursos que serão desenvolvidos e utilizados pelo professor, no intuito de que o educando atinja os objetivos previamente estabelecidos.

Conforme pontuam Bordenave e Pereira (1999, p. 83) “da estratégia do ensino depende muito que se realize ou não o objetivo do crescimento humano pessoal e comunitário.” Logo, pode-se inferir que a adoção de determinado conjunto de estratégias de ensino são determinantes para o desenvolvimento pleno, ou não, dos educandos, quanto aos aspectos da vida intelectual e cidadã.

As estratégias de ensino devem ser estabelecidas, segundo Masetto (1997, p. 95), “para facilitar a aprendizagem, ou seja, para que os objetivos (...) de todo o curso sejam alcançados pelos seus participantes.”

Segundo o autor, essas estratégias não incluem apenas as técnicas de ensino, a dinâmica de grupo e demais recursos como audiovisuais, físicos, humanos, da informática, dentre outros. Entende que, incluem-se outros fatores que, direta ou indiretamente, auxiliam no processo ensino-aprendizagem como: disposição dos móveis, organização e exploração do espaço da sala de aula, exploração do deslocamento físico de professores e alunos, materiais a serem utilizados (visuais, auditivos, sonoros e outros), excursões a locais fora da unidade educacional, e assim por diante (Masetto, 1997).

Vale lembrar que tais recursos são por alguns chamados de métodos didáticos, técnicas pedagógicas ou metodologias de sala de aula.

As estratégias se revestem de uma característica instrumental, que segundo apresenta Masetto (1997, p. 95): “Estão voltadas para a consecução de objetivos definidos; estão voltadas para a eficiência do processo de ensino-aprendizagem; não existem técnicas boas ou ruins. Temos estratégias adequadas (ou inadequadas) aos objetivos que pretendemos alcançar.”

A utilização adequada das estratégias, bem como a sua variação, traz grandes vantagens ao docente, uma vez que, segundo Masetto (1997, pp. 95 e 96), favorece uma série de situações educativas:

dinamismo nas aulas; participação dos alunos; integração e coesão grupal; motivação e interesse dos educandos; atendimento às diferenças individuais (nem todos aprendem com as mesmas técnicas); ampliação das experiências de aprendizagem (...); criatividade do professor e do aluno; atualização constante tanto dos professores quanto dos alunos, em relação a essas técnicas e estratégias de ensino; e, flexibilidade do programa, adaptando-o às situações novas e às diferentes configurações grupais.

É importante considerar que no mundo atual em que se vive, com o crescimento avassalador dos recursos da informática e das telecomunicações, é premente a necessidade de se incluir no planejamento tais recursos. De tal modo que, com o devido equilíbrio e propriedade, o docente não chegue a extremos, a ponto de só utilizar o “velho trio” (giz, lousa e livro-texto), ou, exercer sua atividade apenas se for com a utilização de um dos recursos da tecnologia mais avançada.

Referindo-se à realidade de um mundo globalizado, onde a informação é praticamente instantânea, é que Masetto (1997, p. 96) aponta para algumas questões, das quais destacam-se:

a) Livro didático – a construção do conhecimento centralizada apenas nesse recurso, faz com que a aprendizagem se torne estagnada no tempo, descontextualizada e desinteressante.

b) Outras tecnologias – a unidade educacional precisa criar o hábito de utilizar, em suas ações pedagógicas, a tecnologia existente dentro e fora dela, como: computadores, livros, TV, vídeos, câmeras portáteis, jornais, fotografias, filmes, processadores de imagens, equipamentos de som, entre outros.

Segundo o autor, ao considerar esses pontos componentes da estratégia de ensino, “corrige-se (...) o hiato existente entre a escola e a família, entre a escola e a sociedade mais ampla, entre o dia-a-dia do aluno e o saber sistematizado pela escola e demais instituições sociais”.

e) Avaliação

Nessa seqüência sistemática, aparece em quinto e último lugar, o item “Avaliação”. Em linhas gerais, entende-se por avaliação, no plano de curso/disciplina, a explicitação do que será feito no sentido de verificar se o aluno está realizando aquilo que dele se esperava, bem como a distribuição cronológica dessas atividades, e, como o professor apresentará ao aluno os resultados da avaliação. Nessa perspectiva Abreu e Masetto (1990) propõem que neste plano deverá conter também a previsão de atividades que permitam *feedbacks* ao plano oferecido e ao desempenho do professor.

De um modo geral, a avaliação é entendida apenas como o resultado de provas, testes e trabalhos que são requeridas dos alunos. O conceito, ou nota, atribuídos, aprovará, ou não, o aluno. Este quadro vislumbra a figura de um julgamento, no qual o aluno é o réu e o professor o juiz.

O que a Avaliação deve ser, na verdade, é um acompanhamento de todo um processo de desenvolvimento do aluno. Masetto (1997, pp. 98 e 99) menciona que não se deve tratar de uma *avaliação de momento* (grifo do autor), “mas um instrumento de *feedback* contínuo para o educando e para todos os participantes. Nesse sentido, fala da consecução ou não dos objetivos da aprendizagem”.

O autor aconselha o uso de várias técnicas de avaliação de acordo com os objetivos e situações (ambientais, individuais e coletivas) de aprendizagem. Assinala que “nem todas as técnicas servem para todos os objetivos e ambientes”.

As técnicas avaliativas são instrumentos de *feedback* para aluno e professor em relação ao desempenho com relação à aprendizagem. Masetto (1997, p. 99) apresenta algumas de suas características: “Permitir ao aluno e ao professor obter informações necessárias; motivar para correção ou progresso sugerindo novos dados; permitir um diálogo com o professor e com os colegas reencaminhando para a aprendizagem; permitir o registro de informações obtidas; e, variar de acordo com os objetivos e favorecendo a motivação dos alunos”.

A despeito da sistematização apresentada, não se deve ignorar que no plano de curso/disciplina contenha, também, outras partes essenciais ao esclarecimento do que foi planejado para determinada disciplina. Dentre essas partes estão incluídos o Cronograma e a Bibliografia.

f) Cronograma e Bibliografia

O Cronograma é, segundo Masetto (1997, p. 101), “a distribuição do curso e suas atividades pelo espaço de um semestre ou de um ano. (...) Permite ao professor e ao aluno controlar o desenvolvimento do curso evitando atrasos, adaptando e flexibilizando os objetivos.”

O autor acrescenta que a Bibliografia consta dos “textos a partir dos quais os estudos serão realizados. Podem ser livros, revistas, jornais, poemas, romances, artigos, letras de música, peças teatrais, textos escritos por professores e alunos, etc. A bibliografia é apresentada pelo professor e complementada pelos alunos”.

Quanto às bibliografias básica e complementar, Masetto (1997, p.101) assinala:

A bibliografia básica se refere aos textos que serão estudados e utilizados em aula. Não se identifica com o livro-texto. Este poderá ser um dos textos trabalhados havendo necessidade de complementação com outros. (...) A bibliografia complementar (...) ampliará os horizontes do conhecimento permitindo um certo aprofundamento naquele tema ou tópico específico. A bibliografia precisa ser atualizada anualmente. Sua inserção no final de curso ou no final de cada unidade traz consigo a oportunidade de

um incentivo para que o aluno leia, se interesse por descobrir outras fontes de conhecimento. Em última análise, saia um pouco da condição passiva e procure novas informações.

A princípio, pode parecer que o plano de curso/disciplina deve, necessariamente, seguir um esquema rígido. No entanto, como qualquer atividade que se requeira certa organização e sistematização, existem as sugestões, os modelos, enfim, os tipos diversos de planos que, em maior ou menor grau, são direcionados pelas instituições de ensino aos seus docentes.

A prática docente permitirá que as adaptações pessoais possam ser feitas, atendendo tanto às exigências individuais dos docentes, bem como às da instituição. Entretanto, é mister que o trabalho concernente ao planejamento seja levado a sério.

Abreu e Masetto (1990, p. 22) são contundentes ao afirmar que

é imprescindível (...) que o professor se dedique a essa atividade de planejamento; inicialmente penosa (...) que vai, porém, dar ao professor informações sobre a eficácia de seu trabalho e permitir que seja aperfeiçoado e renovado, além de permitir que se comunique com objetividade com seus alunos e com a comunidade universitária.

Para se elaborar um plano de curso/disciplina em harmonia com os princípios e filosofia da instituição é necessário muito conhecimento, esforço, dedicação e inspiração. Na medida em que essa tarefa vai sendo desenvolvida, o docente vai naturalmente incorporando-a ao seu trabalho.

Gradualmente, o processo chamado “planejar o curso/disciplina”, passa a fazer parte integrante da concepção de ensinar, e o professor acaba percebendo que não pode mais adentrar ao ambiente da sala de aula sem ter antes investido tempo na reflexão planejadora que o levará a decidir por vários assuntos relativos ao seu desempenho enquanto educador, mas, sobretudo, ao que poderá interferir na formação do seu educando.

Diante dessa apresentação sistematizada do planejamento, levanta-se uma questão que tem que ver com sua validade total ou parcial. Por quê, de fato, os planos são mais burocráticos do que aplicativos de um processo educativo?

O desgaste do conceito de planejamento, mencionado na introdução deste trabalho, carrega em si todo um histórico. Segundo Balzan (1996) fatores governamentais, ou seja, planos econômicos e de desenvolvimento que fracassaram durante décadas, promoveram na população, uma série de frustrações em relação ao termo planejamento, como atividade capaz de contribuir para a solução dos problemas.

Também, entre os educadores, Balzan (1996, pp. 157 e 159) esclarece que o conceito de planejamento foi perdendo sentido no decorrer do tempo,

deixando de ser entendido como atitude, isto é, um modo de ser, que implica conhecimento e reflexão sobre a realidade em que se pretende atuar, seleção de meios para intervenção tendo em vista a mudança pretendida, reflexão sobre os resultados obtidos e nova proposição de metas. Em síntese, um processo dialético: ação-reflexão-ação.

No Brasil e outros países da América Latina, o autor acrescenta que a questão do planejamento se configurou de tal maneira que, “quando os ministérios ou secretarias de Educação determinaram aos docentes do ensino fundamental e médio que ‘fizessem planejamento’, antes que eles sentissem a necessidade de planejar suas próprias atividades, simplesmente contribuíram para esvaziar um dos mais importantes conceitos para a educação atual”. Não havia, portanto, motivação nem o preparo instrumental para que os docentes produzissem planos que refletissem os resultados de planejamento efetivamente elaborados.

Era necessário que, antes de se institucionalizar o planejamento, se criasse uma mentalidade de “professor-planejador”, o qual é aquele que toma, executa e avalia racionalmente suas decisões (Balzan, 1996).

Não seria essa, também, a realidade dos dias atuais? Está o docente universitário preparado, instrumentalizado e motivado para assumir o papel de professor-planejador? Balzan (1996, p. 163) é categórico ao citar que “o planejamento torna-se mais necessário que no passado, dada a complexidade do quadro social, político, econômico e cultural que caracteriza o momento em que vivemos.”

Certamente, o autor se refere ao verdadeiro significado de planejamento. Aquele em que o sujeito (professor) não é mero reproduzidor do que o outro planejou - ou fingiu que planejou, tão-somente por ter preenchido num formulário -, mas naquele em que o professor assume uma atitude constante de planejamento, porque assim entende que deva ser, para que o processo educativo ocorra de fato, sem falsas aparências. É deste tipo de planejamento que o ensino superior necessita para os dias atuais.

O pesquisador acredita que o plano sistematizado e técnico tem sua validade para efeito de apresentação de um documento que será oficial junto à secretaria, bem como um ponto de partida para uma atitude planejadora constante. E mais, sendo este um documento pré-elaborado, deverá sofrer, dentro do percurso de sua prática docente, interferências quantas forem necessárias, no intuito de se atualizar o contexto do ensino, bem como adequá-lo às realidades vividas pelos sujeitos do processo (professor e aluno).

Caso o plano de ensino seja tão-somente técnico e burocrático, há de se indagar: para quê de fato, ele existe? Logo, se o docente o utiliza tão somente para fins de burocracia, não passará de uma “tarefa de casa” semestral/anual a mais. Contudo, se ele o utiliza de forma conjunta com o aluno e com a escola, numa tentativa incansável de aprimoramento, com vistas ao aperfeiçoamento do ensino que visa ao aprendizado, é plenamente válida a sua existência.

O próximo tópico abordará sobre o ensino da contabilidade em nosso país, quanto a alguns aspectos que interferem no processo de ensino-aprendizagem e que tangem também à questão do planejamento do ensino.

1.4 – O ENSINO DE CONTABILIDADE

O ensino de Contabilidade no Brasil tem sido, ao longo dos anos, bastante questionado. Basta verificar a quantidade de trabalhos desenvolvidos sob esta temática. Para se ter uma idéia, das 58 produções científicas analisadas por Quagliato (2003) em sua dissertação de mestrado, que trataram da educação contábil no Brasil no período de 1980 a 2001, pelo menos 40 dessas produções versavam, especificamente, sobre a questão do ensino.

Além das teses e dissertações, há um número considerável de artigos que são publicados em periódicos da área contábil, os quais também vêm ratificar todo o questionamento e a preocupação com o ensino da contabilidade. A título de exemplificação pode-se mencionar os seguintes autores: Marion, Iudícibus, Martins, Franco, Rollo, Pereira e Strassburg, os quais têm contribuído grandemente para o processo reflexivo sobre a educação contábil.

Em trabalho apresentado no III Fórum Nacional de Professores de Contabilidade, realizado na Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), Rollo e Pereira (2002, p.13), demonstraram algumas variáveis inerentes aos elementos de maior relevância no processo ensino-aprendizagem na área contábil no Brasil. Segundo os autores, essas variáveis exercem influência no processo ensino-aprendizagem. São elas:

a) Quanto ao Professor de Contabilidade:

a.1) “Formação didático-pedagógica” - os autores assinalam que grande parte dos professores que ingressam no magistério são “ex-alunos e profissionais liberais que possuem

escassos conhecimentos de métodos de ensino, não tendo base pedagógica suficiente para cumprir com eficácia os objetivos educacionais”.

E, sobre o processo de planificação do ensino, Rollo e Pereira (2002, p. 14) acrescentam que:

para exercer com eficiência a função de docência, os professores devem refletir a respeito da melhor maneira de lecionar a disciplina pela qual são responsáveis. Eles devem estar em constante reflexão sobre sua ação educativa, sobre seus mecanismos e fundamentos que os levam a agir de uma determinada forma e não de outra. Os professores não podem se limitar a serem meros reprodutores do conhecimento alheio na transmissão para os alunos. No processo educacional, o simples conhecimento do assunto não é o suficiente, é necessário que a forma de transmissão atinja os objetivos do processo ensino-aprendizagem.

Sobre esse mesmo assunto, Marion (1985, p. 31) afirma que:

Destacam-se no Magistério da Contabilidade o professor profissional e o profissional contábil. Nenhum dos extremos é adequado; pode-se, todavia, optar pelo primeiro que, embora não tenha contato permanente com a prática contábil, possui conhecimentos didáticos. O profissional contábil que exerce o magistério como atividade acessória para ampliar seus rendimentos (ensinar, no caso, é um ‘bico’), torna-se um ato mecânico-prático no desenvolvimento da matéria e deixa de lado o raciocínio lógico teórico, imprescindível na formação do estudante.

Outra questão levantada por Rollo e Pereira (2002, p. 14) quanto ao aspecto didático-pedagógico, é o exagerado tecnicismo de muitos professores de Contabilidade, o que os impede terem uma visão mais ampla do processo de ensino-aprendizagem. Segundo os autores, isto é fato, uma vez que “na preparação do professor universitário da área contábil para o exercício de sua função de ensino valoriza-se muito mais a sua formação acadêmica enquanto especialista do que a sua formação educacional e pedagógica, ocasionando deficiências do conhecimento didático do corpo docente”.

Fazan e Costa (2003, p.15), ao tratarem do ensino de Ciências Contábeis sob a perspectiva de uma discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação discente, afirmam que

as grades curriculares atuais, enfatizam as habilidades técnicas em detrimento das humanas, fato que leva o indivíduo discente ao perfil tecnicista e que compromete o próprio processo de ensino aprendizagem, uma vez que os alunos estão ‘treinando’ situações práticas e não percebendo a realidade universal do contexto no qual se inserem.

a.2) “Conhecimento da disciplina” – o domínio do conteúdo é requisito indispensável para que o docente exerça, com eficácia, o seu trabalho junto aos educandos. Especificamente, quanto ao ensino de disciplinas da área contábil, onde as mudanças são constantes, e, às vezes

inevitável – face a legislação e as decisões de ordem governamental – é mister que haja constantemente uma atualização por parte dos docentes. Isto é defendido por Rollo e Pereira (2002, p. 14) quando afirmam que “a participação em congressos, simpósios, cursos e palestras são algumas das maneiras do profissional manter-se atualizado.”

Os autores salientam outros pontos vitais para que haja a eficácia no processo educacional. São eles: “a satisfação, a vitalidade e a energia do docente ao ministrar a disciplina”. Essas qualidades são importantes na motivação dos alunos e fatores que podem estimulá-los na busca do conhecimento.

Ao tratar das qualidades docentes, Marion (1996, p. 20) afirma que:

É difícil pensar num bom professor de Contabilidade que não pesquise, que seja apenas um copiador de conhecimento alheio, ou um bom decifrador dos livros-texto. O bom professor não se define apenas pela aula, pela comunicação. Para fazer somente isto não precisamos de universidade, porque o uso inteligente dos meios modernos de comunicação o substitui com grande vantagem.

Portanto, é de suma importância que o docente, além de dominar o conteúdo da disciplina que ministra, dê especial atenção aos objetivos e conteúdos, relacionado-os às necessidades e interesses dos educandos. Além disso, é imprescindível que o docente atribua a devida importância à disciplina que ministra, a fim de que o aluno perceba essa importância, e, seja co-participante de um processo de ensino-aprendizagem eficaz (Rollo e Pereira, 2002).

a.3) “Interação com os alunos” – este aspecto refere-se à boa convivência que o professor deve manter com os alunos, sendo esta considerada um elemento que facilita o processo educacional. A empatia é fator sumamente importante entre as partes, uma vez que gera um ambiente motivador que estimula, tanto os alunos quanto o próprio professor, ao desempenharem suas funções no processo educacional.

Segundo Rollo e Pereira (2002, p. 15), um ambiente em que há entrosamento entre professor e aluno “gera um clima participativo, estimulando os alunos a apresentarem reações, fazendo perguntas, pedindo opiniões e aceitando novos desafios”.

a.4) “Regime de Trabalho dos Professores” – este é um aspecto que aponta para um dos grandes problemas relativos aos professores de contabilidade. Rollo e Pereira (2002, p. 16) afirmam que “o número de instituições que mantém docentes em regime de tempo integral é reduzido.” E enfatizam que “a atividade de ensino requer tempo do profissional para preparar aulas, realizar pesquisas, atualizar conhecimentos etc. (...) Este fator compromete a

qualidade do ensino ministrado, visto que, além da disponibilidade necessária para preparar e ministrar suas aulas, o professor deve ter tempo suficiente para estudos, aperfeiçoamento, planejamentos e pesquisas” (*grifo do autor*).

a.5) “Importância da Contabilidade Básica” – este aspecto vem corroborar, especificamente, com o presente trabalho na medida em que, Rollo e Pereira (2002, p. 16) argumentam sobre sua importância afirmando ser a Contabilidade Básica/Introdutória “o alicerce indispensável para a aprendizagem das demais disciplinas contábeis, como Pública, de Custos, Gerencial, Análise das Demonstrações Contábeis, Auditoria e outras.” E acrescentam: “Se não houver um bom nível de aprendizagem dessa disciplina, dificilmente o aluno obterá um bom aproveitamento do curso”.

Sobre este aspecto, Iudícibus e Marion (1985, p. 37) comentam que:

É sabido que a Contabilidade Geral ou Contabilidade Introdutória é a espinha dorsal de um curso de Ciências Contábeis. O aprendizado inadequado desta disciplina pode comprometer todo o curso, bem como desmotivar o estudante de Contabilidade. A compreensão das disciplinas que sucedem a Contabilidade Introdutória, dado o seu encadeamento com os fundamentos contábeis, será satisfatória a partir do pressuposto de que o aluno domine suficientemente a Contabilidade Introdutória.

Desta forma é que Rollo e Pereira (2002, p. 17) defendem que, devido à relevância da disciplina, ela “deveria ser sempre ministrada por professores com titulação de pós-graduação e possuidores de uma sólida base didática. Isto traria grandes contribuições no sentido de um maior incentivo e motivação dos alunos (...)”.

b) Quanto ao aluno de Contabilidade:

b.1) “Perfil do aluno” – algumas pesquisas demonstram que a maioria do alunado de Ciências Contábeis estuda no período noturno. Exemplo disto é a pesquisa de Nossa (1999, p. 52) que cita: “atualmente 81% dos Cursos de Ciências Contábeis são ministrados exclusivamente à noite, 4% são diurnos e 15% funcionam de dia e à noite.” Essa realidade nos leva a inferir que essa maioria exerce sua atividade profissional diuturnamente, o que a leva a ter pouco tempo para a pesquisa.

A heterogeneidade é outra característica do estudante de ensino superior, e, particularmente, o de Ciências Contábeis. Fazan e Costa (2003, p. 11) consideram essa característica afirmando que:

O crescimento do ensino superior no Brasil, a partir da década de 70, contribuiu para melhorar as estatísticas de jovens com acesso ao ensino superior. Assim, com um número cada vez mais crescente de jovens cursando universidades, centros universitários e faculdades, a procura por vagas nessas instituições guarda paridade com o número de ofertas, que também tem sido crescente. Esse indicador reduz o contingente de jovens que são rejeitados e ocasiona uma população de alunos cada vez mais heterogênea, provenientes de várias camadas sociais e com formação básica também bastante heterogênea.

Essa heterogeneidade provoca, quase que inevitavelmente, outras dificuldades, como por exemplo, as condições de se adquirir os materiais didáticos solicitados (fundamentalmente livros). Enquanto alguns não têm essa dificuldade, há outros que não usufruem a mesma condição.

Ademais, existe uma boa parcela dos alunos que está inserida no mercado de trabalho, porém, em atividades não relacionadas à Contabilidade (Rollo e Pereira, 2002).

b.2) “Fatores que facilitam a aprendizagem” – Moreira (1997, p. 10-35) destaca alguns desses fatores:

- “Interação Professor-Aluno” – este aspecto dá ênfase ao processo de comunicação entre professor/aluno. Especialmente no que tange ao comportamento de ambos. Quando há interação entre eles, há também uma tendência de aumento da motivação e comprometimento por parte dos alunos. Mas, para que isso ocorra, Moreira salienta que “é necessário que os professores estejam entusiasmados com o seu trabalho, que estejam realmente interessados e preocupados com o progresso dos alunos e que haja um clima de diálogo produtivo entre as partes.”

- “Reconhecimento das diferenças individuais” – Moreira (1997) pontua o equilíbrio que o professor deve ter quanto às suas ações. Uma vez reconhecendo que cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem, o professor deverá cuidar em perceber os distintos estilos de aprendizagem e ser sensível quanto às diferenças e experiências pessoais de cada aluno. O autor acrescenta que “tarefas muito difíceis, confusas ou, por outro lado, muito fáceis, não despertam o aluno para a ação. Os educadores devem refletir se os alunos têm capacidade para entender o que o professor está informando ou pretende informar.”

Este assunto é crucial em boa parte das instituições de ensino superior (IES). Tanto é que Fazan e Costa (2003, p. 14) afirmam que “a percepção das diferenças individuais pelos

professores passa pela questão do como ensinar e de como os alunos compreendem os conteúdos, fato que é tratado como assunto periférico na maior parte das IES.”

Ao tratar sobre a *Obsessão Inovadora do Conhecimento Moderno*, Demo (1997, p. 28) vem apoiar o pensamento de Moreira, Fazan e Costa quanto ao ritmo individual de aprendizagem, ao afirmar que “o ser humano tem um ritmo orgânico e cultural de ser, não eletrônico ou apenas técnico. A própria aprendizagem, como processo, tem seu tempo, pois passa pela elaboração, interpretação, reconstrução, e não apenas por um procedimento de gravação mecânica.”

- “Possibilidade de aplicação do novo conhecimento” – este é um aspecto muito importante, na medida em que, para que haja aprendizado, o aluno deve ser oportunizado no sentido de relacionar as informações recebidas com idéias já disponíveis. Isto significa que o estudante deve ter a oportunidade de ser inserido num contexto que possa fazer um intercâmbio entre as novas informações e a realidade, através de exercícios, estudos de caso e outras atividades que o levem à aplicação do novo conhecimento (Moreira, 1997).

- “Reconhecimento da importância da informação” – a premissa aqui é: “para uma informação ser aprendida, ela deve ser reconhecida como importante”. A disponibilidade e disposição do aluno para estudar são fatores deveras importantes, bem como o seu interesse pelo tema exposto. No entanto, cabe ao professor o desafio de comunicar, de tal forma o assunto, que desperte o interesse e a curiosidade do educando, “fazendo conexões do conteúdo com a vida real e experiências pessoais e destacando os conceitos fundamentais.”

- “Utilização de uma seqüência lógica” – o conteúdo devidamente organizado traz grandes vantagens para o aprendizado do aluno, na medida em que este pode armazenar as informações numa ordem que lhe trará mais clareza e entendimento, devido à seqüência ou logicidade dos conteúdos. O autor considera ser “(...) muito útil também apresentar aos alunos um sumário da aula, auxiliando-os a construir esquemas, mapas e fichamentos a partir de suas leituras e anotações de aula. O estabelecimento de uma seqüência permite que o aluno avance progressivamente até a aquisição da informação, partindo do mais simples para o complexo, do concreto para o abstrato”(Moreira, 1997).

Vale, contudo, acrescentar que essa seqüência lógica depende da metodologia adotada pelo docente, uma vez que na Contabilidade Básica/Introdutória existem duas metodologias predominantes quanto ao “caminho” a ser percorrido, a saber: a metodologia da Escola

Americana, a qual parte dos relatórios montados, até os registros dos fatos; e a metodologia da Escola Européia (ou Italiana), a qual parte dos registros dos fatos, até a montagem dos relatórios. A depender da metodologia adotada, o docente estabelecerá uma seqüência lógica dentro daquilo que se propõe a ensinar.

- “Responsabilidade dos alunos no processo educacional” – é difícil pensar num processo de ensino-aprendizagem de “mão-única”. Não apenas os professores têm sua responsabilidade, no que se refere à qualidade das suas aulas; as Instituições de Ensino Superior, no fornecimento dos recursos e adequação dos currículos às necessidades do mercado de trabalho. Os alunos também devem assumir sua parcela de responsabilidade no processo educacional. Isto demanda todo um processo de conscientização por parte dos docentes, pois, devido à formação e experiência de vida, muitos alunos não se apercebem dessa responsabilidade.

É nessa perspectiva que Marion (1999, p. 7-10) afirma:

Na Profissão Contábil, diante das inúmeras perspectivas, não precisamos sonhar com o impossível. Sonhar, sim, com realidades possíveis, com projetos executáveis. Sonhar, neste caso, é estabelecer uma visão para identificar claramente aonde queremos chegar. Não basta apenas ter um diploma. É preciso conhecer informática, dominar outra língua, ser criativo, saber trabalhar em equipe, ter equilíbrio emocional, aprender a liderar, motivar, navegar na Internet, ter boa comunicação, pensar em pós-graduação, ler muito e sempre etc...

Assim é que os estudantes, uma vez cômicos de sua responsabilidade, devem buscar constantemente seu aprimoramento, na tentativa de suprir eventuais deficiências de aprendizagem que não foram resolvidas na Graduação. A participação em cursos de pós-graduação, congressos, palestras e seminários, dentre outros eventos, constituem-se em grandes oportunidades de crescimento profissional e acadêmico.

Nesse contexto está a importância da Educação Continuada (conhecida internacionalmente como *lifelong learning* – *educação por-toda-a-vida*), a qual deve ser um processo permanente, pelo menos enquanto o profissional estiver em atividade.

b.3) “Participação do estudante no processo de aprendizagem” – quanto a este elemento do processo educacional, pode-se dividi-lo em duas modalidades. A primeira consiste no conceito de Aprendizagem Ativa, e, a segunda, no conceito de Aprendizagem Passiva (Reprodutora).

- “Conceito de Aprendizagem Ativa” – compreende um alto grau de envolvimento e participação dos estudantes nas atividades concernentes ao processo de ensino-aprendizagem, tais como: congressos, seminários, simulações, pesquisas, estudos de caso, e, com o auxílio dos recursos tecnológicos (Rollo e Pereira, 2002).

O professor Marion (2001, p. 35), ao opinar sobre esse conceito, afirma que “a idéia central deste método é de que os estudantes deverão tornar-se ‘pensadores-críticos’ e, assim, o processo de aprendizagem tornar-se-á mais dinâmico. Eles deverão desenvolver a capacidade de auto-iniciativa de descobrimento que permita um processo de aprendizagem contínuo e de crescimento em sua vida profissional.” E completa sua citação, mencionando o exemplo da Universidade de Illinois, considerada a melhor em Contabilidade nos Estados Unidos, afirmando que aquela instituição “preparou recentemente um currículo para o curso de Ciências Contábeis que enfatiza muito mais os métodos e as habilidades que permitem ao aluno questionar, analisar, julgar e tomar decisões.”

Além do ambiente da sala de aula e das mútuas responsabilidades (professor-aluno), a aprendizagem ativa é, segundo Rollo e Pereira (2002, pp. 20 e 21), “facilitada pela utilização da tecnologia. Os aplicativos utilizados nos programas de informática auxiliam o usuário a solucionar os problemas.”

Segundo os autores, algumas características da aprendizagem ativa podem ser elencadas:

- “Tem por meta a formação de estudantes ‘pensadores-críticos’;
- Possui maior dinamismo no processo de aprendizagem;
- Estimula o questionamento, a iniciativa, a tomada de decisão;
- Foca suas atenções no aluno”.

- “Conceito de Aprendizagem Passiva Receptiva (Reprodutora)” – a Aprendizagem Passiva tem sua ênfase no método tradicional de ensino, o qual se caracteriza pela transmissão do conhecimento dos professores para os alunos, de maneira unidirecional, ou seja, do emissor para o receptor.

Sobre este método, Marion (2001, p. 33) afirma que “o aluno procura absorver os conhecimentos e experiências do professor. O aluno fica numa posição passiva e o professor ativa, no sentido de transmitir conhecimentos e apontar erros cometidos.”

Em suma, a Aprendizagem Passiva, segundo Rollo e Pereira (2002, p. 21), pode ser resumida com as seguintes características:

- “Método tradicional de ensino;
- Transferência de conhecimento (do professor para o aluno);
- Foco no professor – responsável pela aprendizagem do aluno;
- Predominância de aulas expositivas;
- Pouco envolvimento por parte dos alunos nas atividades ensino-aprendizagem.”

Ao escrever para a *Revista Brasileira de Contabilidade*, Strassburg (2003) faz referência a alguns tipos de professores de Contabilidade como: professores em começo de carreira, professores com razoável conhecimento da matéria em âmbito nacional, professores que evidenciam um verdadeiro domínio da matéria em âmbito nacional, e, professores que evidenciam um verdadeiro domínio da matéria em âmbito nacional e de certa forma internacional através de participação do foro científico mundial e reuniões internacionais.

Em sua pesquisa Strassburg (2003, p. 93) notou que “no sistema educacional brasileiro, a tipologia e a característica do professor universitário predominantes são aqueles do professor que prioriza a transmissão do conhecimento para a formação de profissionais, ensinando como fazer e não dando prioridade a questões relativas do porquê se faz assim”. Segundo ele, esses professores deixam de lado questões essenciais como “a reflexão sobre o objetivo da disciplina que, muitas vezes, é dar condições para que o aluno possa formar um senso crítico relacionado ao assunto estudado”.

Todas essas variáveis que, certamente, influenciam o ensino da Contabilidade, constituem-se em verdadeiros desafios ao processo educacional. Diante das mudanças advindas do processo de globalização, das transformações sócio-culturais da sociedade e de uma concorrência desenfreada, não resta alternativa a não ser de enfrentar tais desafios.

O processo de educação contábil é deveras complexo, devido principalmente, aos pré-conceitos e paradigmas trazidos pelos alunos (concepções de débito e crédito, por exemplo), bem como pela dificuldade na valorização do profissional contábil em nosso país; e demanda uma profunda reflexão sobre as questões do ensino, o que deve principiar pelo seu planejamento. Os professores devem, nesse contexto, possuir conhecimentos humanos suficientes para perceber o discente no potencial humano e técnico e para isso, seu planejamento (objetivos, métodos e avaliação) devem ser melhorados.

O professor Hilário Franco (1999, p. 18) pondera sobre o assunto dizendo:

Temos um longo caminho a ser percorrido para que alcancemos o estágio de desenvolvimento profissional de outros países – e isso somente será conquistado com a conscientização dessa realidade. Somente elevando o nível técnico e cultural de nossos profissionais, conseguiremos superar o

subdesenvolvimento de nosso País, o qual não é apenas econômico, mas, principalmente, cultural e educacional.

Tal citação de Franco remete à possibilidade de uma terceira variável influenciadora do processo ensino-aprendizagem, não contemplada por Rollo e Pereira: a variável **“quanto às instituições de ensino”**. Considerando que são muitas as responsabilidades atribuídas aos docentes e aos alunos, é mister que, também, não sejam esquecidas as responsabilidades das instituições de ensino. Esta terceira variável viria formar um tripé que, juntamente às responsabilidades do professor e do aluno, poderia influenciar e determinar maior êxito no ensino e formação do educando. Para tanto, as instituições deveriam cuidar em prover melhor ambiente e condições favoráveis, motivando assim os docentes, a exercessem seu planejamento de forma mais prazerosa, produtiva e eficaz.

Certamente, é uma longa trajetória a percorrer, contudo, é a partir de políticas sócio-econômicas que venham a dirimir as diferenças de classe e de distribuição de renda, que a educação terá alguma chance de fazer a diferença no sentido de contribuir para o desenvolvimento de uma nação. O verdadeiro significado de planejamento deve ser resgatado em todos os âmbitos, inclusive o educacional. Assim, pode-se sonhar com novos rumos.

O capítulo seguinte se propõe a delinear sobre algumas facetas do curso de Ciências Contábeis, quanto a alguns de seus aspectos históricos, a importância e perspectivas da profissão, sua presença na região metropolitana de Campinas (local da pesquisa de campo), bem como citar algumas das pesquisas acadêmicas desenvolvidas sobre a educação contábil no país.

CAPÍTULO II

O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: PANORAMA HISTÓRICO, LOCAL, E PESQUISAS VINCULADAS À EDUCAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar algumas abordagens sobre o ensino comercial brasileiro ao longo da História, apresentar algumas peculiaridades dos cursos de Ciências Contábeis da região metropolitana de Campinas, bem como focar algumas pesquisas importantes que foram desenvolvidas, no campo da educação contábil, por pesquisadores que se dedicaram nas últimas décadas a explorar mais detidamente esse campo do conhecimento, no intuito de contribuir para o avanço da ciência contábil, sobretudo quanto aos seus aspectos pedagógicos.

2.1 - A TRAJETÓRIA DO ENSINO COMERCIAL NO BRASIL

Conhecer a trajetória do ensino comercial no Brasil é de fundamental importância, para se conhecer a origem dos cursos da área econômica, particularmente o de Ciências Contábeis.

2.1.1 - Origem

Castro (1991, p. 126) comenta que “no estudo do ensino comercial no Brasil encontramos sua genealogia em Portugal na segunda metade do Século XVIII.” Segundo o autor, foi num ambiente de transformações sociais e econômicas encabeçadas por Sebastião José de Carvalho e Mello, Marquês de Pombal, que foi originada, no contexto das reformas educacionais, as Aulas de Comércio, as quais eram subordinadas à Junta de Comércio (Alvará de 12 de dezembro de 1756). Salienta ainda que o ensino profissional de comércio encontrava-se num contexto estratégico de desenvolvimento econômico que objetivava a rápida transição de uma sociedade ideologicamente feudal para a economia mercantil burguesa.

O autor comenta que as Aulas de Comércio estavam ligadas a uma “enérgica política de formação de quadros, bem como uma manifesta intervenção do governo no realinhamento das forças sociais do País”. Esse novo cenário econômico e social da época impelia a

formação de pessoas devidamente qualificadas para gerir as novas empresas que surgiam, bem como suprir a burocracia do Estado.

O fato de as Aulas de Comércio estarem subordinadas à Junta de Comércio apontava para o objetivo de aproximação da educação com a atividade produtiva. À época, isso se demonstrava factual devido à busca de um ensino mais prático e profissional.

2.1.2 - Período Colonial

Ainda que de forma bastante embrionária, foi no período colonial que as questões comerciais começaram a tomar maior vulto quanto ao aspecto prático e profissional.

Saes e Cytrynowicz (2001, pp. 38 e 39) comentam esse período afirmando que à época já se tinha certo conhecimento das práticas contábeis, no entanto, foi com a chegada de D. João ao Brasil, em 1808, que as questões sobre negócios e gestão públicos e privados passaram a ser considerados de forma mais consistente.

Segundo os autores, logo após a Abertura dos Portos, em 23 de fevereiro de 1808 “D. João criou na cidade do Rio de Janeiro uma cadeira e aula pública de Ciência Econômica cuja 'propriedade e regência' foi atribuída a José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairu”. Além de se preocupar com os princípios mais gerais da Ciência Econômica, o Imperador também demonstrou interesse pelas questões administrativas ao criar, dentro da Real Junta de Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação, as Aulas de Comércio, sendo este o ponto inicial para a concretização do ensino comercial no País.

Foi a partir de 1846 que as Aulas de Comércio passaram a ser identificadas de modo mais claro, ou seja, com a aprovação do regulamento dessas Aulas, por parte do Governo Imperial, podia-se ver mais claramente as suas características. Nesse regulamento estava estabelecido que poderiam ser admitidos alunos maiores de 14 anos, desde que aprovados em exame de Gramática da Língua Nacional, Aritmética e Língua Inglesa ou Francesa. Por outro lado, estavam dispensados do exame os bacharéis em letras do Colégio Pedro II e os aprovados no primeiro ano da Escola Militar.

Outra característica das Aulas de Comércio estava relacionada à extensão do curso. Este era concluído em dois anos, sendo que as disciplinas de cada ano eram ministradas por um único professor, concursado.

Quanto ao currículo, no primeiro ano eram ministradas: a aritmética e geometria; a geografia geral, comercial e do Brasil; juros simples e compostos, descontos, cálculo de anuidades, amortização; moedas e câmbio, dentre outras.

Já no segundo ano - conforme o Decreto 456 de 6 de Julho de 1846 - eram ministradas: história geral do comércio; comércio marítimo e terrestre; prática de letras de câmbio; seguros; falências e concordatas; bancos e suas operações; arrumação de livros.

Pode-se verificar que, ao longo do período colonial, foram feitas algumas reformas nas Aulas de Comércio. Em 1856, houve uma reorganização, trazendo consigo a constituição do Instituto Comercial do Rio de Janeiro. O curso foi mantido com dois anos de duração e incluídas as cadeiras de direito mercantil e economia política.

Nota-se nesse período que a demanda pelas aulas de comércio era insignificante em termos de número de candidatos. Saes e Cytrynowicz (2001, p. 40) comentam que “apesar de existirem há cerca de meio século, as aulas de comércio não atraíam um grande número de alunos. Em 1856, havia o registro de apenas 21 estudantes (sendo 12 no primeiro ano e 9 no segundo); em 1863, as matrículas no Instituto Comercial do Rio de Janeiro somavam 53 nos dois anos de seu curso.” Enquanto isso, os cursos de direito de São Paulo e Pernambuco contavam com 826 alunos no ano de 1864.

Novas condições econômicas certamente estimularam e valorizaram o ensino comercial na segunda metade do Século XIX. Essas condições econômicas eram indicadas pela expansão do café, a instituição do Código Comercial, a construção de estradas de ferro e de empresas de serviços urbanos, o que atraía investimentos externos. Foi nesse contexto que mais uma reforma do ensino comercial se consolidou em 1863.

Na medida em que o Governo Imperial definia os novos Estatutos do Instituto Comercial do Rio de Janeiro, novas perspectivas surgiam em direção do ensino comercial brasileiro. Saes e Cytrynowicz (2001) comentam que a idade mínima para o ingresso caiu de 14 para 13 anos, desde que aprovados em exame de gramática nacional e caligrafia. A extensão do curso passava para quatro anos, e, alterava-se também a distribuição das matérias. Outrossim, havia maior especialização dos professores, os quais ainda eram nomeados por meio de concurso.

Nova alteração viria a acontecer em 1880. Os Estatutos do Instituto Comercial do Rio de Janeiro reduzia a extensão do curso novamente para dois anos e agregava ao currículo as seguintes matérias: geografia e estatística comercial, direito comercial e legislação de alfândegas e consulados, escrituração mercantil e economia política.

É evidente que o grande interesse, por parte do Governo, em relação ao Instituto Comercial do Rio de Janeiro, era o que justificava a revisão periódica do ensino comercial. Por outro lado, Saes e Cytrynowicz (2001, p. 41) comentam que “nesse período, além do Rio de Janeiro, temos notícia de aulas ou academias de comércio no Maranhão, em Pernambuco e

Juiz de Fora (...) No entanto, a legislação relativa ao ensino comercial mostrava ser reconhecida sua importância, condição essencial para seu crescimento posterior”.

2.1.3 - Primeira República (1889-1930)

O período da primeira república foi marcado pelas condições favoráveis de desenvolvimento do ensino comercial. A economia nacional foi o ponto determinante para que isso ocorresse, pois em decorrência de sua expansão, as necessidades de recursos humanos prevaleciam diante da alavancagem dos negócios e ampliação do número de empresas. Saes e Cytrynowicz (2001) comentam que, além dos fatores econômicos propriamente ditos, outros que contribuíram grandemente para a expansão do ensino comercial foram: o acelerado processo de urbanização, principalmente da cidade de São Paulo, a luta contra o trabalho escravo, a imigração e os primeiros movimentos quanto às formas de trabalho livre e assalariado.

Outro elemento, considerado propulsor para o ensino comercial nesse período, foi o próprio governo republicano que, ganhando novas dimensões administrativas, passava a exigir a criação de uma máquina burocrática especializada a fim de exercer as funções a ele inerentes.

Além disso, despontava uma parcela da população, classificada como classe média que, por não ter acesso aos cursos tradicionais da época (Direito, Medicina e Engenharia), aspirava por uma formação profissional que permitisse um melhor *status* social.

Vale registrar que o Instituto Comercial do Rio de Janeiro que, na República, mudara de esfera governamental - pois passara do Governo Imperial para a do Distrito Federal - foi extinto. Contudo, segundo Saes e Cytrynowicz (2001, p. 42) relatam: “em 1902, Cândido Mendes de Almeida fundou a Academia de Comércio do Rio de Janeiro que, por decreto de 1905, foi declarada de utilidade pública e teve seus diplomas reconhecidos como de caráter oficial. Os diplomas referiam-se a dois níveis: o geral e o superior”.

Segundo esses autores, “o curso geral habilitava para as funções de guarda-livros, perito judicial e empregos da área da Fazenda”. Já o curso superior - que tinha como pré-requisito o curso geral - “habilitava para os cargos de agentes consulares, funcionários do Ministério das Relações Exteriores, atuários das companhias de seguros e chefes de contabilidade de estabelecimentos bancários e grandes empresas comerciais”.

Interessante notar que, a despeito do curso ser denominado superior, ele não dava o título de bacharel - como ocorria com os de Direito. Isso indicava uma nítida diferença de posição social entre os que concluíam esses cursos.

Além da Academia de Comércio do Rio de Janeiro, outra referência para o ensino comercial da época foi a Escola Prática de Comércio, depois Escola de Comércio da Fundação Álvares Penteado, atualmente Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado.

Saes e Cytrynowicz (2001, p. 44) fazem alusão ao Decreto 4724-A, de 23 de agosto de 1923, do qual consta que:

Durante a Primeira República, além dessas duas escolas de comércio, outras foram reconhecidas pelo Governo Federal, tendo seus diplomas equiparados aos já existentes: em Alagoas, Academia de Ciências Comerciais; no Ceará, Escola Prática de Comércio (mantida pela Phenix Caixeira); no Distrito Federal, Instituto Lafayette; em Minas Gerais, Instituto Comercial Mineiro; no Pará, Escola Prática de Comércio (mantida pela Associação Comercial do Pará); em Pernambuco, Escola de Comércio e Academia de Comércio (esta mantida pela Associação Comercial de Pernambuco); e no Estado de São Paulo: Liceu de Artes, Ofícios e Comércio do Sagrado Coração de Jesus, Liceu Nossa Senhora Auxiliadora de Campinas (mantidos pela Pia Congregação Salesiana) e Escola Comercial (mantida pela Sociedade de Educação e Ensino de Campinas).

O crescimento do ensino comercial na época da primeira república apontou para dois aspectos distintos: o primeiro, indicando a necessidade que o governo e as empresas tinham de profissionais qualificados para as funções administrativas. Isso era demonstrado pelo fato de as Associações Comerciais serem as mantenedoras das escolas de comércio; o segundo, pelo desejo dos estudantes por uma formação profissional que os permitisse imergir no mercado de trabalho, já de modo diferenciado. Isso era demonstrado pelo fato de que alguns liceus (mantidos por organismos religiosos) terem também constituído cursos comerciais.

Saes e Cytrynowicz (2001, p. 45), citando o Decreto 17329 de 28 de maio de 1926, mencionam que este

Aprovou um novo regulamento para o ensino comercial (agora denominado ensino técnico-comercial) que, de certo modo, reafirmava as tendências acima identificadas. Mantinha-se a estrutura anterior: um curso geral com duração de quatro anos (exigindo a idade mínima de doze anos para ingresso) e um curso superior com duração de três anos (e idade mínima de dezesseis anos para o ingresso). Pela primeira vez estabeleceu-se uma distinção entre as profissões da área: o curso geral dava direito ao diploma de contador e o curso superior o de graduado em ciências econômicas.

Esse, certamente, era um passo a mais na valorização dessas profissões, no entanto, bem distante ainda de equiparar-se aos cursos de Direito, Medicina e Engenharia.

2.1.4 - A regulamentação das profissões

Diante da trajetória que o ensino comercial percorria, a regulamentação e distinção das profissões da área econômica, era uma questão de tempo.

Um decreto de Getúlio Vargas (Decreto 20.158 de 30 de junho de 1931) foi um passo adicional pelo reconhecimento das peculiaridades das profissões de economista, administrador e contador. Esse decreto:

- a) definiu a organização do ensino comercial;
- b) criou o título de bacharel em ciências econômicas, concedido aos que concluíssem o curso superior de administração e finanças;
- c) regulamentou a profissão de contador.

Contudo, Saes e Cytrynowicz (2001, p. 45) afirmam que “havia ainda nítidas superposições na definição do que seria um economista, um contador e um administrador à época”. E justificam considerando que o ensino comercial era composto por três níveis: o propedêutico, o técnico e o superior, além de um curso de auxiliar de comércio.

Sendo o curso propedêutico de formação geral, este era condição para o ingresso nos cursos técnicos. No nível técnico, o ensino comercial era ramificado em vários cursos: secretaria, guarda-livros e administrador-vendedor (dois anos de duração); atuário e perito-contador (três anos). Dentro dessa estrutura de cursos já se pode observar uma distinção entre as funções vinculadas mais diretamente à contabilidade (guarda-livros e perito-contador) e à administração (administrador-vendedor).

A economia só viria a aparecer mais nitidamente no nível superior do ensino comercial. O curso de Administração e Finanças concedia o diploma de bacharel em Ciências Econômicas. Este curso, com duração de três anos, exigia para ingresso a conclusão do curso técnico de perito-contador ou de atuário, e, das dezessete disciplinas do curso, quatro eram de formação geral, duas de contabilidade, matemática financeira, seis de direito, três de economia e ciência da administração. Qual, então, o perfil desse bacharel em Ciências Econômicas? Saes e Cytrynowicz (2001, pp. 46 e 47) comentam que

ele já era um profissional de nível técnico como perito-contador (ou atuário), pelo próprio requisito para ingresso no curso. Assim, o curso de Administração e Finanças era visto como um complemento ao curso técnico de perito-contador, ou seja, o bacharel em Ciências Econômicas era um contador que havia aprofundado seu conhecimento e, por seu título, adquirira maior prestígio social. Por outro lado, o curso era denominado de "Administração e Finanças", pressupondo que o bacharel em Ciências Econômicas estava apto a exercer as funções de administrador. Em suma, as profissões de economista, contador e mesmo a de administrador não eram entendidas como especializações alternativas e sim como partes de uma mesma atividade - a gestão dos negócios públicos e privados.

Os autores acrescentam que, com base no Decreto de 1931, foi criado na Escola de Comércio da Fundação Álvares Penteado, o primeiro curso superior de Administração e Finanças do Estado de São Paulo, sob o nome de Faculdade de Ciências Econômicas de São Paulo. A primeira turma iniciou seus estudos em 1932 e era constituída por alunos formados na Escola de Comércio - portanto, já contadores - alguns já professores do curso técnico ou contadores atuantes na cidade de São Paulo.

Interessante ainda é notar que, segundo Saes e Cytrynowicz (2001, p. 48), diante de todo esse processo, mantinha-se ainda uma distinção entre os cursos tradicionalmente universitários e o curso superior de Administração e Finanças. Eles afirmam que “assim como o graduado no nível técnico-comercial não poderia ingressar nos cursos propriamente universitários, aqueles que concluíam o curso secundário (nos ginásios e liceus) não podiam ingressar no curso superior de Administração e Finanças (por não terem o curso técnico de contador ou de atuário)”.

Passo significativo foi dado quando, por decreto-lei 7988 de 22 de setembro de 1945, foram eliminadas as restrições ao diploma dos cursos técnicos como condição para ingresso na universidade. Por outro lado, admitia-se o ingresso dos que haviam concluído o curso secundário não técnico nos cursos universitários da área “comercial”. Esse mesmo decreto fixou os cursos superiores de ciências econômicas (não mais de administração e finanças) e de ciências contábeis e atuariais. Essas medidas possibilitaram que um maior contingente de estudantes concorresse ao ingresso nesses cursos.

Desta forma, os cursos de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis e Atuariais foram equiparados, do ponto de vista legal, aos demais cursos superiores tradicionais da época. E, só a partir dessa legislação, é que esses dois cursos surgiram em universidades públicas.

Particularmente em São Paulo, o governo se interessou por estabelecer uma faculdade voltada ao ensino na área de economia, administração e contabilidade.

Citando Canabrava (p. 29-32), Saes e Cytrynowicz (2001, p. 51) afirmam que

Foi só em 1946 que, por decreto-lei estadual, foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, instalada nesse mesmo ano como instituição da Universidade de São Paulo e seguindo o currículo determinado pela legislação de 1945 para os cursos de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis e Atuariais.

Como a ciência da administração era objeto de estudos nos dois cursos (Economia e Contabilidade), julgava-se desnecessária, até então, a criação de um curso superior de

administração, mesmo porque economistas e contadores estariam plenamente capacitados a suprirem as necessidades de gestão das atividades públicas e privadas. Isso fez com que o curso superior de administração só viesse a surgir uma década depois.

A Escola Superior de Administração e Negócios, fundada pelo padre Sabóia de Medeiros, foi o primeiro curso específico da administração empresarial. Criado em 1941, em São Paulo, direcionou seu currículo para os interesses das empresas, contudo formalmente estivesse vinculado aos cursos de Administração e Finanças da legislação de 1931.

Foi, no entanto, através da iniciativa da Fundação Getúlio Vargas de criar cursos de administração que esse ramo do ensino ganhou uma amplitude irreversível. A Escola Brasileira de Administração Pública, inaugurada em 1952, no Rio de Janeiro, voltada ao setor público; e a Escola de Administração de Empresas de São Paulo, em 1955, voltada mais à esfera privada, representaram o marco inicial do que seriam as demais instituições da área administrativa no Brasil.

Novos cursos de administração foram sendo agregados às universidades, como a de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul. Em São Paulo houve uma certa demora na implantação do curso devido ao fato de a profissão não ter sido regulamentada à época, o que veio a ocorrer no começo da década de 60.

A Universidade de São Paulo deu início ao curso de administração em 1964. Saes e Cytrynowicz (2001, p. 52) acrescentam que “a partir de então, a Administração de Empresas (e em menor grau a Pública) firmou-se como uma importante área dentro do ensino universitário público e privado”.

Sob o olhar educacional, o fato é constatado em uma única raiz: o ensino comercial, o qual deu origem ao curso superior de Administração e Finanças, o que veio depois a se ramificar em Ciências Econômicas, Administração e Ciências Contábeis.

2.1.5 – Particularidades dos cursos de Ciências Contábeis

Os primeiros cursos de Ciências Contábeis, conforme dados do Ministério da Educação, surgiram na década de 40, nos estados de São Paulo (Fundação Escola Álvares Penteado e Universidade de São Paulo), Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais e Pernambuco. Tendo passado mais de seis décadas, a quantidade de cursos chega a, aproximadamente, 600. É uma grande quantidade de cursos dos quais pouco se conhece a qualidade e, de acordo com Iudícibus (1995, p. 37), “os bons cursos de Ciências Contábeis, diga-se de passagem, são

escassos”, questão esta que se busca passar a limpo com a aplicação de instrumentos avaliativos, como exemplo, o Provão.

Além da melhoria da qualidade do ensino, os órgãos representantes da classe (Conselho Federal e Conselhos Estaduais) estão enfatizando a qualidade dos serviços prestados, o que para isto, passaram a exigir o Exame de Suficiência, implantaram a obrigatoriedade da educação continuada, incentivam os Técnicos em Contabilidade a fazerem a graduação, implantaram convênios para cursos de especialização e mestrado, além da fiscalização do exercício profissional.

A expectativa é que, desta forma, as dificuldades existentes na profissão contábil sejam amenizadas e sanadas num espaço mais curto de tempo (Strassburg, 2003).

Com o propósito de enfatizar a importância do planejamento para o ensino da Contabilidade Básica/Introdutória, e, na perspectiva de que esta pesquisa possa vir a trazer benefícios também àqueles interessados em conhecer mais de perto a Contabilidade, enquanto ciência e profissão, em suas áreas de atuação, bem como sua importância para as empresas e perspectivas de futuro, é que o pesquisador se propõe a apresentar, de forma sucinta, alguns desses aspectos.

2.2 – ÁREAS DE ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL CONTÁBIL

Ao contrário do que algumas pessoas pensam a respeito da profissão contábil, Iudícibus e Marion (2002, p. 44) afirmam que “a Contabilidade é uma das áreas que mais proporcionam oportunidades para o profissional.” Isso se deve, dentre outras razões, à necessidade que as empresas têm de conhecer seus eventos econômicos e controlar seu patrimônio.

Nesse contexto é que Iudícibus e Marion (2002, p. 44-46), apresentam algumas oportunidades de atuação, propiciadas ao profissional da Contabilidade:

Ao **contador** (Bacharel em Ciências Contábeis), que é o profissional responsável por exercer as funções contábeis, compreende as seguintes atribuições:

1ª) Contabilidade Financeira – “é a contabilidade geral, necessária a todas as empresas. Fornece informações básicas aos seus usuários e é obrigatória conforme a legislação comercial.”

2ª) Contabilidade de Custos – “está voltada para o cálculo, interpretação e controle dos custos dos bens fabricados ou comercializados, ou dos serviços prestados pela empresa.”

3ª) Contabilidade Gerencial – “voltada para fins internos, procura suprir os gerentes de um elenco maior de informações, exclusivamente para a tomada de decisões.”

4ª) Contabilidade Agrícola – aplicada às empresas que desenvolvem atividades ligadas a culturas temporárias (hortícola e forrageira) e culturas permanentes (arboricultura).

5ª) Contabilidade Pública – voltada para o controle do patrimônio público.

6ª) Contabilidade Securitária – voltada para o controle patrimonial das empresas de seguros.

Quanto ao exercício da profissão contábil, deveria haver uma maior preocupação no que se refere à utilização da Contabilidade como instrumento propulsor da informação contábil para fins decisoriais, e, não apenas, utilizar a Contabilidade como meio de atendimento exclusivo a fins fiscais. Favarin (1997, p. 33) se refere a essa problemática ao afirmar: “A preocupação sobre a tendência da profissão contábil vem sendo cada vez mais acentuada entre seus profissionais, pois, hoje em dia, os Contadores que se preocupam apenas com os aspectos legais e fiscais da Contabilidade, sem considerarem o aspecto gerencial que contempla o futuro, valorizando apenas os acontecimentos do passado, já na representam grande utilidade para as empresas.”

Outra área de atuação do profissional contábil é a Auditoria. Segundo Iudícibus e Marion (2002, pp. 44 e 45), o **auditor** é o profissional que examina e verifica a exatidão dos procedimentos contábeis. Nesse segmento destacam-se:

1º) O Auditor Independente – “é o profissional que não é empregado da empresa em que está realizando o trabalho de Auditoria. É um profissional liberal, embora possa estar vinculado a uma empresa de Auditoria.”

2º) O Auditor Interno – “é o Auditor que é empregado (ou dependente econômico), preocupado principalmente com o Controle Interno da empresa.”

Destacam-se, ainda, de acordo com Iudícibus e Marion (2002, pp. 45 e 46), as seguintes alternativas de atuação:

Analista Financeiro – “analisa a situação econômico-financeira da empresa por meio de relatórios fornecidos pela Contabilidade. A análise pode ter os mais diversos fins: medida de desempenho, concessão de crédito, investimentos etc.”

Perito Contábil – “a perícia judicial é motivada por uma questão judicial, solicitada pela justiça. O contador fará uma verificação na exatidão dos registros contábeis e em outros aspectos – daí a designação Perito Contábil.”

Consultor Contábil – “(...) não se restringe especificamente à parte contábil e financeira, mas também (...) à consultoria fiscal (Imposto de Renda, IPI, ICMS e outros), na área de processamento de dados, comércio exterior etc.”

Professor de Contabilidade – “exerce o magistério de 2º grau (*cursos técnicos remanescentes*) ou de faculdade (neste caso há necessidade de pós-graduação), não só na área Contábil, como também em cursos de Ciências Econômicas, de Administração, etc.” (*grifo do autor*).

Pesquisador Contábil – “para aqueles que optaram pela carreira universitária, e que normalmente dedicam um período maior à universidade, há um campo pouco explorado no Brasil, ou seja, a investigação científica na Contabilidade.”

Cargos Públicos – “em muitos concursos, tais como para Fiscal de Renda, tanto na área Federal como na Estadual e na Municipal, tem havido grande contingente de contadores aprovados.”

Cargos Administrativos – “(...) contadores que exercem cargos de assessoria, elevados postos de chefia, de gerência e, até mesmo, de diretoria, com relativo sucesso. (...) Por fim, ainda encontramos contadores que exercem a função de executivos.”

Os autores ainda citam outras áreas de atuação ocupadas pelo profissional contábil: **Investigador de Fraude, Escritor, Parecerista, Avaliador de Empresas, Conselheiro Fiscal, Mediação e Arbitragem** dentre outras.

2.3 – O VALOR DA CONTABILIDADE PARA AS EMPRESAS E AS PERSPECTIVAS DA PROFISSÃO PARA O SÉCULO XXI

Imaginar uma empresa sem Contabilidade, seria o mesmo que imaginar um navio sem bússola, ou qualquer outro instrumento de controle.

Desde os tempos mais remotos da História, a Contabilidade se faz presente na vida do homem. E, até hoje, a Contabilidade, enquanto ciência, se presta a fornecer a seus usuários internos e externos, as informações necessárias ao processo de tomada de decisão. Pois como afirmam Salazar e Benedicto (2004, p. 2),

além de permitir o conhecimento dos eventos econômicos que se desenvolvem no ambiente empresarial, a contabilidade é útil no controle das transações efetuadas pela pessoa física, pois é necessário um conhecimento, pelo menos básico, de contabilidade para que essa pessoa possa entender e administrar melhor seus interesses econômicos.

Percebe-se, portanto, que a profissão contábil não se enquadra dentre as profissões em extinção. Muito pelo contrário, o futuro próximo espera dessa profissão uma atuação participativa e decisiva quanto à saúde das empresas. Marion (1998) faz alusão ao contador como o profissional que tem muito campo a ser explorado, como o “médico de empresas”.

Mas, quais seriam, de fato, as perspectivas dessa profissão para o século XXI? É pensamento do pesquisador de que a maioria das funções do profissional contábil, mencionadas no item 2.2 deste trabalho, como: auditor, perito contábil, consultor contábil e analista financeiro, ainda terão o seu lugar nas próximas décadas, mesmo porque, como as empresas poderiam funcionar sem essas funções tão essenciais? Contudo há de admitir que, além destas, outras funções estão emergindo, com bastante força, diante das novas necessidades da sociedade e do mercado. Conforme Marion (1998, p. 2) alguns segmentos são: “Contabilidade Rural, Contabilidade Hospitalar, Contabilidade Imobiliária etc. e os ‘casamentos’: Contabilidade e Informática, Contabilidade e Direito Tributário”, além da Contabilidade Ambiental e Contabilidade Social.

Outro segmento que continuará ocupando o seu espaço é o de docente e pesquisador, uma vez que contadores precisam ser preparados para a grande demanda.

Outro aspecto importante considerado por Marion (1998, p. 3) é com respeito ao novo perfil do profissional contábil. Dentre as competências e habilidades previstas estão: “(...) saber lidar com pressões, frustrações, ser integrado e, principalmente, saber criar empatia com os outros, evitando julgamentos críticos baseados em sensações e não em fatos, (...) Investir na inteligência emocional é indispensável (...)”.

Além de habilidades e competências esperadas e requeridas desse profissional, como: falar pelo menos mais um ou dois idiomas, ter conhecimentos a respeito de conversão de Demonstrações Financeiras em moeda estrangeira, dentre outros, Marion (1998, p. 4) mostra a necessidade de se investir no *marketing* pessoal. Segundo o autor “para melhorar o *marketing* pessoal dever-se-ia pensar em ser executivo-chefe de si mesmo. (...) Precisamos ter nossa marca. Precisamos de *marketing* pessoal para fazer negócios”, afirma ele.

Um último aspecto considerado é o que se refere ao foco no cliente. Marion (1998, p. 5) afirma que “os profissionais contábeis brasileiros têm dificuldade em adaptar-se a ‘era do cliente’. Segundo o autor, *slogans* como “o usuário (cliente) da Contabilidade é a pessoa mais importante no mundo contábil”, ainda não têm causado a ressonância desejada na classe contábil brasileira.”

O contador do século XXI deve revestir-se, ainda, de outras características que, sem elas, torna-se obsoleto, frente às exigências dos seus usuários. São elas:

1^a) **Tradutor** – não basta saber elaborar os demonstrativos contábeis, mas fazer com que os gestores usufruam, realmente, das informações ali contidas;

2^a) **Comunicador** – o profissional da contabilidade deve assumir a postura de um comunicador por essência, na medida em que ele está em sintonia com todos os setores da empresa;

3^a) **Postura Ética** – a combinação da competência com a ética deveria ser a essência da vida profissional do profissional contábil. A competência é fazer aquilo que é certo, enquanto a ética exige que seja feito de forma correta, consistente com boa reputação para a profissão.

2.4 – CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS (RMC), SP.

Com cerca de quatro milhões de habitantes, a Região Metropolitana de Campinas responde por nove por cento do Produto Interno Bruto nacional. É composta por dezenove municípios dos quais, sete deles, têm o curso de Ciências Contábeis: Americana, Campinas, Engenheiro Coelho, Hortolândia, Indaiatuba, Sumaré e Valinhos.

Dentre os municípios citados, estão em funcionamento, quatorze Instituições de Ensino Superior (IES) que mantêm em seu quadro de cursos, o de Ciências Contábeis. Essas quatorze IES representam, aproximadamente, 1,67% do total de cursos de Ciências Contábeis no Brasil, e 8,81% do total de cursos de Ciências Contábeis no estado de São Paulo.

Os cursos de Ciências Contábeis do país estão, assim como os demais, sob a égide legal do Ministério da Educação. É natural que, para que o curso funcione legalmente, é necessário que passe pelos processos de autorização e reconhecimento. Assim é que, antes de serem apresentados os cursos da RMC, será feita uma abordagem sobre alguns aspectos legais referentes ao curso de Ciências Contábeis no que concerne às prerrogativas do Conselho Nacional de Educação.

2.4.1 – Fundamentação Legal

O Conselho Nacional de Educação (CNE), ao emitir relatório sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis, aprovado em 06/11/2003, de acordo com o Parecer 0289/2003, (ANEXO I), e Resolução nº 6, de 10/03/2004, na Câmara de Educação Superior (CES), devidamente homologado e publicado no Diário Oficial da União, de 16/03/2004, Seção 1, e republicada no Diário Oficial da União,

de 08/04/2004, Seção 1, (ANEXO II), fixa as Diretrizes Específicas do curso, as quais abrangem:

1º) Perfil desejado do formando; 2º) Competências e habilidades; 3º) Componentes curriculares; 4º) Organização curricular; 5º) Estágio curricular supervisionado; 6º) Atividades complementares; 7º) Sistema de avaliação; 8º) Monografia, ou projeto de iniciação científica, ou o projeto de atividade como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Destes, serão citados apenas os três primeiros, por estarem mais ligados ao tema da pesquisa.

Portanto, o Relatório do Parecer CNE/CES 0289/2003, pp. 4 e 5, estabelece:

1º) Quanto ao Perfil Desejado do Formando:

O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o contabilista esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras em âmbito nacional e internacional nos diferentes modelos de organização, assegurando o pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, domínio atuarial e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

Observa-se que, de acordo com esse Perfil Desejado, cabe a cada instituição repensar sua forma de planejar o ensino, particularmente o plano de ensino de cada disciplina, a fim de que, em consonância com cada projeto pedagógico, esse perfil seja alcançado.

2º) Quanto às Competências e Habilidades, os bacharéis em Ciências Contábeis deverão ser capazes de:

- I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;
- II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;
- III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;
- IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;
- V - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;
- VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo as atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante a sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;
- VII - desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;

VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.

As Competências e Habilidades, também vêm reforçar a necessidade de se refletir cada vez mais sobre o ensino, e, naturalmente, a sua planificação. Como, pois, atingir tais competências e habilidades sem que haja a devida atenção às formas de se planejar as disciplinas de um curso? E mais, como poderia um futuro contador ser capaz de se enquadrar nessas competências e habilidades sem que, por ocasião do curso da Contabilidade Básica, obtenha os “insumos” técnicos - devidamente planejados - essenciais à sua formação?

3º) Quanto aos Componentes Curriculares:

Os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;

II – Conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo domínio das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;

III – Conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando *softwares* atualizados para Contabilidade.

É importante que, ao lidar com o educando, o docente insista no sentido de conscientizá-lo quanto à importância dos conteúdos de formação básica. Mas não apenas aqueles citados no Parecer 0289/2003, como Administração, Economia e outras. Igualmente importantes são aqueles de formação generalista, que dão uma visão mais ampla de mundo e que levam o educando a perceber o mundo de uma forma sistêmica, complexa, e não apenas da forma em que os formadores de opinião ou a mídia mostram. Fala-se aqui, principalmente, das disciplinas de Sociologia, Psicologia e Filosofia, as quais contém em seu bojo curricular, todas as condições para se atingir a meta de ampliar a “visão de mundo” do educando.

Felizmente, o Parecer não restringe o item “I” dos Conteúdos de Formação Básica, às disciplinas citadas (Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística). Deixa aberta a possibilidade de inclusão de outras disciplinas que, certamente, as

instituições, em maior ou menor grau de importância, contemplam em seus currículos. Isso pode ser constatado pela citação: “(...) estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo (...)”, onde o termo “sobretudo” dá ênfase naquelas mais ligadas à contabilidade.

No item “II”, que estabelece os Conteúdos de Formação Profissional, dá-se um destaque às Teorias da Contabilidade como base para as disciplinas aplicadas. Nelas está incluída a Contabilidade Básica, uma vez que o próprio texto do Parecer cita: “(...) incluindo domínio das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria (...)”. A Contabilidade Básica é, pois, a disciplina que possibilita essas relações. Tanto é que Marion (2001, p. 31), ao tratar das dificuldades encontradas no ensino da contabilidade cita que: “Quando se trata de um curso em que se observa o fenômeno do conhecimento cumulativo, como é o caso de Ciências Contábeis, torna-se indispensável o completo domínio da Contabilidade Geral, Básica, que alicerça as demais disciplinas contábeis.”

Finalmente no item “III”, referindo-se aos Conteúdos de Formação Teórico-Prática, presume-se que os conteúdos ali previstos requerem conhecimento prévio da Contabilidade Básica, visto que estes conteúdos são fundamentais para o Estágio Curricular Supervisionado, as Atividades Complementares, os Estudos Independentes, os Conteúdos Optativos e a Prática em Laboratório vinculada à Contabilidade.

É sob esta legislação que estão inseridos os cursos de Ciências Contábeis da Região Metropolitana de Campinas, os quais serão mencionados, a seguir, com algumas de suas peculiaridades.

2.4.2 – Cursos de Ciências Contábeis da RMC, por municípios

A Região Metropolitana de Campinas – RMC – é considerada uma das regiões mais desenvolvidas do país. Isto não apenas sob o aspecto econômico, mas também no que se refere à educação. Das quatorze instituições que oferecem o curso de Ciências Contábeis, todas são particulares. A seguir são apresentados alguns aspectos sobre cada um desses cursos em seus respectivos municípios.

a) Americana:

a.1) UNISAL

O Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) é uma organização acadêmica classificada como Centro Universitário, cuja categoria administrativa é privada-confessional-filantrópica. Sua origem se deu por Decreto Federal publicado em 20 de fevereiro de 1952.

O início do curso de **Ciências Contábeis** ocorreu em 1998; sua forma de organização curricular é anual, e, oferece 70 vagas por ano.

a.2) IESA

O Instituto de Ensino Superior de Americana (IESA) é uma organização acadêmica classificada como Instituto Superior ou Escola Superior, cuja categoria administrativa é privada-particular em sentido estrito. Sua origem se deu por Decreto Federal publicado em 29 de setembro de 1998.

O início do curso de **Ciências Contábeis** ocorreu em 2002; sua forma de organização curricular é semestral, e, oferece 150 vagas por ano.

a.3) FAM

A Faculdade de Americana (FAM) é uma organização acadêmica classificada como Faculdade, cuja categoria administrativa é privada-particular em sentido estrito. Sua origem se deu por Portaria do MEC publicada em 18 de maio de 1999.

O início do curso de **Ciências Contábeis** ocorreu em 2002; sua forma de organização curricular é semestral, e, oferece 80 vagas por ano.

b) Campinas:

b.1) PUC-Campinas

A Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) é uma organização acadêmica classificada como Universidade, cuja categoria administrativa é privada-comunitária-confessional-filantrópica. Sua origem se deu por Decreto Federal publicado em 21 de novembro de 1941.

O início do curso de **Ciências Contábeis** ocorreu em 1972; sua forma de organização curricular é semestral, e, oferece 160 vagas por ano.

b.2) METROCAMP

A Faculdade Integrada Metropolitana de Campinas (METROCAMP) é uma organização acadêmica classificada como Faculdades Integradas, cuja categoria administrativa é privada-particular em sentido estrito. Sua origem se deu por Portaria do MEC publicada em 31 de dezembro de 2002.

O início do curso de **Ciências Contábeis** ocorreu em 2003; sua forma de organização curricular é semestral, e, oferece 50 vagas por ano.

b.3) UNIP

A Universidade Paulista (UNIP) é uma organização acadêmica classificada como Universidade, cuja categoria administrativa é privada-particular em sentido estrito. Sua origem se deu por Portaria do MEC publicada em 09 de novembro de 1988.

O início do curso de **Ciências Contábeis** ocorreu em 2002; sua forma de organização curricular é semestral, e, oferece 200 vagas por ano.

b.4) Faculdade Fleming (SEF)

A Faculdade Fleming (SEF) é uma organização acadêmica classificada como Faculdade, cuja categoria administrativa é privada-particular em sentido estrito. Sua origem se deu por Portaria do MEC publicada em 20 de outubro de 1998.

O início do curso de **Ciências Contábeis** ocorreu em 2000; sua forma de organização curricular é semestral, e, oferece 80 vagas por ano.

b.5) POLICAMP

A Faculdade Politécnica de Campinas (POLICAMP) é uma organização acadêmica classificada como Faculdade, cuja categoria administrativa é privada-particular em sentido estrito. Sua origem se deu por Portaria do MEC publicada em 14 de janeiro de 2004.

O início do curso de **Ciências Contábeis** ocorreu em 2004; sua forma de organização curricular é semestral, e, oferece 100 vagas por ano.

b.6) FAC

A Faculdade Comunitária de Campinas (FAC) é uma organização acadêmica classificada como Faculdade, cuja categoria administrativa é privada-particular em sentido estrito. Sua origem se deu por Portaria do MEC publicada em 04 de fevereiro de 2002.

O início do curso de **Ciências Contábeis** ocorreu em 2004; sua forma de organização curricular é semestral, e, oferece 150 vagas por ano.

c) Engenheiro Coelho:

c.1) UNASP

O Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) é uma organização acadêmica classificada como Centro Universitário, cuja categoria administrativa é privada-confessional-filantrópica. Seu credenciamento ocorreu mediante Portaria nº 1.315 de 03 de setembro de 1999, e publicada em 06 de setembro do mesmo ano.

O início do curso de **Ciências Contábeis** ocorreu em 2002; sua forma de organização curricular é semestral, e, oferece 60 vagas por ano.

d) Hortolândia:

d.1) Faculdades Hoyler

A Faculdade Paulista de Administração e Ciências Contábeis de Hortolândia (Faculdades Hoyler) é uma organização acadêmica classificada como Faculdade, cuja categoria administrativa é privada-particular em sentido estrito. Sua origem se deu por Decreto Federal publicado em 24 de janeiro de 1994.

O início do curso de **Ciências Contábeis** ocorreu em 1995; sua forma de organização curricular é semestral, e, oferece 80 vagas por ano.

e) Indaiatuba:**e.1) FECGI**

A Faculdade de Educação e Ciências Gerenciais de Indaiatuba (FECGI) é uma organização acadêmica classificada como Faculdade, cuja categoria administrativa é privada-particular em sentido estrito. Sua origem se deu por Decreto Federal publicado em 13 de fevereiro de 1995.

O início do curso de **Ciências Contábeis** ocorreu em 2000; sua forma de organização curricular é semestral, e, oferece 80 vagas por ano.

f) Sumaré:**f.1) FECGS**

A Faculdade de Educação e Ciências Gerenciais de Sumaré (FECGS) é uma organização acadêmica classificada como Faculdade, cuja categoria administrativa é privada-particular em sentido estrito. Sua origem se deu por Decreto Federal publicado em 13 de fevereiro de 1995.

O início do curso de **Ciências Contábeis** ocorreu em 1995; sua forma de organização curricular é semestral, e, oferece 80 vagas por ano.

g) Valinhos:**g.1) FAV**

As Faculdades Integradas de Valinhos (FAV) é uma organização acadêmica classificada como Faculdades Integradas, cuja categoria administrativa é privada-particular em sentido estrito. Sua origem se deu por Decreto Federal publicado em 05 de janeiro de 1996.

O início do curso de **Ciências Contábeis** ocorreu em 1994; sua forma de organização curricular é semestral, e, oferece 70 vagas por ano.

2.5 – DESENVOLVIMENTO E PESQUISA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO CONTÁBIL

Alguns fatos foram significativos no desenvolvimento da ciência contábil no Brasil no transcorrer da história. Dentre esses fatos, destacaram-se alguns, conforme cita Favarin (1997, pp. 18 e 19):

- 1- Em 1850, a edição do Código Comercial, a Lei nº 556, de 25 de junho de 1850, que obrigava todos os comerciantes a manterem a escrituração contábil e elaborarem o balanço;
- 2- Em 1940, a primeira Lei das Sociedades por Ações, Decreto-Lei nº 2.627, editada quase um século depois do Código Comercial, que tinha como objetivo disciplinar a sociedade comercial, institucionalizando regras e princípios contábeis que foram seguidos por muito tempo depois;
- 3- Em 1972, a Circular nº 179, do Banco Central do Brasil, dirigida às Sociedades de capital aberto e aos auditores independentes, disciplinando as normas gerais de auditoria e os princípios e as normas de Contabilidade;
- 4- Em 1976, a nova Lei das Sociedades por Ações, a Lei nº 6.404, publicada em 17 de dezembro de 1976, no Diário Oficial da União, representando um verdadeiro avanço para o desenvolvimento da Contabilidade, sendo considerada a que mais contribuiu para a teoria e a prática da Contabilidade.

Esses fatores contribuíram sensivelmente para que a ciência contábil tomasse novos rumos, não apenas sob o ponto de vista profissional, mas também, sob o aspecto acadêmico e científico. Tanto é que pesquisas importantes sobre a educação contábil começaram a ser desenvolvidas a partir do final da década de 70. Isto porque, a pós-graduação no Brasil, na área contábil, em nível *stricto sensu*, era mais escassa do que hoje.

Atualmente conta-se com pelo menos nove programas de pós-graduação (*stricto sensu*): o da Universidade de São Paulo; da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; da Universidade Estadual do Rio de Janeiro; da Universidade Federal do Rio de Janeiro; da Universidade de Brasília (Distrito Federal); o da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Rio Grande do Sul); o da Faculdade de Ciências Contábeis da Fundação Visconde de Cairu (Bahia); o da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (São Paulo) e o da Universidade Federal de Santa Catarina.

Há outros programas onde trabalhos foram defendidos, como da Universidade Norte do Paraná, os programas multiinstitucional e inter-regional de mestrado em Contabilidade da Universidade Federal da Paraíba, da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte com a Universidade de Brasília; do Instituto de Ensino Superior “Professor Nelson Abel de Almeida” (Espírito Santo); da Fundação Universidade Regional de Blumenau (Santa Catarina).

Quanto ao programa de doutorado em Contabilidade, devidamente credenciado pela CAPES, só há um oferecido pela Universidade de São Paulo (USP). Essa é, portanto, a realidade, em termos de pós-graduação, em nível de *stricto sensu*, no Brasil.

Considerando que a abordagem central deste trabalho é o planejamento do ensino de Contabilidade, serão destacadas a seguir, algumas pesquisas, dentre quarenta ligadas à educação contábil, que foram objeto de pesquisa desenvolvida por Quagliato.

Por ser considerado de grande importância, em função de sua citação em vários trabalhos posteriores, Gomes (1978), desenvolveu uma pesquisa na qual, segundo Quagliato (2003, p. 148-149), “procurou pesquisar as causas que determinam as necessidades de treinamento dos ingressantes em seus quadros, dentre esses, os egressos do curso de Ciências Contábeis, objetivando adequá-los às exigências do mercado de trabalho.”

A primeira pesquisa que marcou o início da década de 80 foi defendida por Machado, em 1982. Nela, a caracterização dos cursos de Ciências Contábeis no município de São Paulo foi o enfoque principal. Em relação a esta pesquisa Quagliato (2003, p. 151) assinala que

Esse autor procurou levantar o ano em que foram implantados os cursos, os turnos em que eram ministrados, o número de vagas oferecidas, a periodização, o número de períodos utilizados, a carga-horária, as disciplinas da área contábil e a modalidade de prática contábil adotadas. Dentro do seu objetivo procurou destacar a composição curricular, a bibliografia básica adotada, a carga-horária das disciplinas básicas da área contábil e a duração dos cursos.

A metodologia de ensino adotada pelos docentes do curso de Ciências Contábeis de instituições localizadas em Curitiba, foi objeto de estudo no mestrado em Contabilidade da FEA/USP. Segundo Quagliato (2003, p. 153-154) “as defesas públicas seriam as de Beppu (1984), Miranda (1985) e de Carastan (1986)”.

Vale destacar que Beppu, no início de sua pesquisa indicou a existência de uma preocupação com o ensino da Contabilidade. E, em relação a esta, Quagliato (2003, p. 154-156) observa que “(...) nesse curso, prevalecia a presença no corpo docente de profissionais que obtinham reconhecimento no mercado e que não possuíam nenhuma formação em termos pedagógicos.”

Vale ainda ressaltar que em suas conclusões, Beppu “ênfaticamente destacou a necessidade de haver, no meio do corpo docente, uma preocupação com a sua formação de professor, enfatizando que a sociedade está exigindo que ele se prepare, não só tecnicamente, mas também nos aspectos didáticos e pedagógicos, para que se atinjam os seus objetivos mais nobres”.

Em 1986, Carastan apresentou um estudo o qual mostrava a importância da utilização de microcomputadores pessoais no ensino superior da Contabilidade, sob três aspectos: “a sua inclusão no ambiente educacional, a sua aplicação no ensino e apresentou propostas de sua utilização como recurso didático dentro do processo ensino-aprendizagem. A autora buscou embasamento teórico nos ensinamentos de Carl Rogers, Jean Piaget e Seymour Papert”.

Em 1987, Fávero, em sua pesquisa, procurou relacionar a literatura sobre o ensino de Ciências Contábeis no Brasil e ensino de Ciências Contábeis no estado do Paraná por meio de algumas categorias, tais como: idade, corpo docente, corpo discente, produção científica e técnica, turno de funcionamento, estrutura curricular, infra-estrutura e dependência administrativa. Conforme cita Quagliato (2003, p. 156), “seu objetivo foi o de preencher duas lacunas existentes sobre o ensino da Contabilidade, que eram: a carência de estudos empíricos sobre o ensino da Contabilidade e a inexistência de um quadro referencial sobre o ensino de Ciências Contábeis no Brasil”.

Dentre os aspectos analisados na pesquisa, um que está relacionado diretamente a este trabalho é o que diz respeito à metodologia de ensino, *logo, no que tange também ao planejamento do ensino* (grifo do autor). Fávero pôde constatar que existe uma acentuada ênfase na aula expositiva, tendo como principais recursos o giz, apostilas e livros, onde os recursos eletrônicos e computacionais são pouco utilizados (Quagliato, 2003).

Em 1989, dentro da temática sobre metodologia, Sauaia “promoveu o seu estudo tendo como principal objetivo a identificação dos aspectos mais relevantes de um jogo de empresas específico. Os resultados basearam-se nas opiniões dos participantes nos diferentes programas de formação, treinamento e desenvolvimento gerencial pesquisados” (Quagliato, 2003, p. 166).

No início da nova década, 1990, Madeira “procurou conhecer, por meio de entrevistas, as opiniões dos professores sobre os problemas que afetam a qualidade do ensino da Contabilidade em geral e as dificuldades que o professor enfrenta em seu cotidiano” (Quagliato, 2003, p. 175).

Em 1992, a pesquisa de Padoveze, trouxe mais uma vez a questão metodológica, abordando o ensino da Contabilidade. Segundo Quagliato (2003, p. 179), nesta pesquisa “o autor salientou as possíveis dificuldades encontradas por aqueles que ministram a disciplina em decorrência de haver uma certa sobreposição de conteúdos.”

Em 1993, Martins fez um levantamento teórico nas dissertações defendidas no Instituto Superior de Estudos Contábeis da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro

(ISEC/FGV/RJ) e na literatura existente sobre o assunto. A partir desse levantamento, identificou problemas existentes nos cursos de Ciências Contábeis no país, e para isso utilizou um questionário adaptado aos utilizados nas pesquisas de Fávero (1987) e de Grangeiro (1990). Desta forma pôde coletar dados sobre o corpo docente e sobre o ensino da Contabilidade (Quagliato, 2003).

Em 1994, Favarin em seu trabalho procurou comprovar a hipótese que a qualidade de ensino-aprendizagem do universitário do curso de Ciências Contábeis tem relação com aplicação do currículo específico.

A inquietação de Favarin com a questão do ensino é demonstrada em sua pesquisa de forma clara, uma vez que enfoca a ausência de métodos adequados ao ensino da Contabilidade, o qual centraliza suas forças num excesso de tecnicismo, deixando assim de oferecer aos educandos as melhores condições para se pensar no todo (Favarin, 1994).

Interessante é notar que na referida pesquisa há uma menção especial à disciplina Contabilidade Geral/Introdutória, a qual o autor considera espinha dorsal do curso de Ciências Contábeis. Favarin (1994, p.104) considera ser a Contabilidade Geral

responsável pela introdução à metodologia da Contabilidade seus fundamentos teóricos e práticos e sua ligação com a realidade das empresas, deve servir de base ao currículo do curso de Ciências Contábeis e, para tal, deverá utilizar-se de didática específica para ministrar os seus conteúdos preparando os educandos para as disciplinas afins propostas no currículo.

Mais uma vez a questão metodológica de ensino volta a ser objeto de pesquisa. Isso ocorreu mais uma vez, em 1995, através de Vasconcelos. A autora apresenta em seu trabalho uma proposta, na qual sugere um método de ensino mais adequado para ministrar as matérias da área contábil, em nível de graduação, nas universidades brasileiras.

Na pesquisa, ela aponta problemas quanto aos modelos de ensino da Contabilidade, principalmente quanto àqueles que se refletem no famoso: “tudo que entra é débito e tudo que sai é crédito”. Termos e frases que, segundo ela, são utilizadas em sala de aula e levam os alunos aos resultados corretos, porém de maneira pragmática, sem que consigam entender como estão relacionadas as partes que compõem o resultado, ou seja, aprender a “fazer”, sem saber “porque” fazer (Quagliato, 2003).

Favarin, em 1997, enfocou a relação teoria e prática no ensino, como forma de melhorar o aproveitamento do conteúdo programático em sala de aula.

Em 1999, Rosa, ao apresentar o seu trabalho, procurou identificar as transformações pelas quais passou a Contabilidade nas últimas décadas e suas influências na formação do profissional contábil. Outro aspecto relevante de seu trabalho foi mostrar a adequação do

ensino da Contabilidade na formação de profissionais de graduação em Ciências Contábeis com características de gestores (Quagliato, 2003).

Outro trabalho defendido em 1999, segundo Quagliato (2003, p. 199), foi de Santos que, a exemplo de outros,

procurou dentro da metodologia de ensino, utilizar-se do jogo de empresas aplicado ao processo de ensino e aprendizagem da Contabilidade. Esse método, segundo o autor, dentro de uma situação em perspectiva do mundo dos negócios, mesmo que, às vezes, possa distanciar-se da realidade, permite aos jogadores novas experiências, representando um elemento adicional para a fixação do aprendizado.

No limiar do novo século, outras pesquisas ligadas ao ensino da Contabilidade surgiram, porém, com enfoques, abordagens e problemáticas bem similares aos dos anos anteriores.

Em 2000, Coelho apresentou seu trabalho mostrando a relação entre o ensino superior de Contabilidade e o mercado de trabalho do profissional da área contábil no município do Rio de Janeiro, buscando ainda averiguar a adequação dos currículos dos cursos de Ciências Contábeis frente às exigências desse mercado (Quagliato, 2003).

Volta, em 2000, a problemática sobre a metodologia de ensino, que foi apresentada no trabalho de Favarin. “Dessa vez, utilizando-se da pesquisa-ação, elaborou um Simulador de transações em forma de jogo aplicado ao ensino da Contabilidade Geral, disciplina básica nos currículos de Ciências Contábeis e sua aplicação em sala de aula” Quagliato (2003, p. 208).

Com vistas ao aperfeiçoamento do ensino da Contabilidade Introdutória é que Leite, em 2000, “apresentou como objetivo de sua pesquisa uma proposta de simplificação do ensino que permita uma melhor compreensão para o ensino da Contabilidade Introdutória. O autor explorou um certo tabu que existe em torno da Contabilidade, quando muitos a consideram como extremamente difícil de ser compreendida e aprendida” Quagliato (2003, p. 210).

No ano seguinte, 2001, Oliveira objetivou aprimorar o processo ensino-aprendizagem e refletir sobre as potencialidades da disciplina Laboratório Contábil, no curso de graduação de Ciências Contábeis. Fundamentou-se “em referências e tendências atuais exigidas para a formação do profissional da Contabilidade, nas dimensões de conhecimentos, habilidades e atitudes” Quagliato (2003, p. 214).

No ano de 2001, houve ainda um trabalho defendido por Almeida, o qual objetivou demonstrar a não uniformidade das grades curriculares do curso de Ciências Contábeis nas diversas instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro, e, com isso, apresentou

proposta de padronização, principalmente em relação aos projetos pedagógicos. Teceu comentários também sobre a importância do Exame de Suficiência, qualidade do curso em relação às necessidades do mercado e a importância da Educação Continuada para docentes (Almeida, 2001).

É possível que outros trabalhos sobre a educação contábil tenham sido desenvolvidos a partir de 2002. Contudo, o elenco de pesquisas desenvolvidas em mais de duas décadas, é suficiente para demonstrar que, ao longo do tempo, houve um considerável interesse pela melhoria do ensino da Contabilidade. As pesquisas citadas neste trabalho, já dão uma boa idéia quanto à ênfase dada aos aspectos relacionados à metodologia, às técnicas de ensino e no processo ensino-aprendizagem. Vale acrescentar, no entanto, que o planejamento, a despeito de estar implícito no conteúdo de vários daqueles trabalhos, não fora seu objeto central de pesquisa.

O próximo capítulo procura mostrar de que forma esta pesquisa foi desenvolvida, ou seja, seus aspectos metodológicos em todas as suas nuances.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA: PLANO E EXECUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo descrever a metodologia adotada na realização deste trabalho. Segundo Demo (1981, p. 7), metodologia significa “etimologicamente, o estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência. É uma disciplina instrumental, a serviço da pesquisa.”

3.1 – MÉTODO DE PESQUISA

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que, dentre as dificuldades encontradas no ensino da Contabilidade, está o processo de planificação da disciplina Contabilidade Básica.

Para responder aos questionamentos apresentados na introdução desta pesquisa, optou-se por adotar a pesquisa de campo, uma vez que, foram feitas entrevistas individuais com docentes de Contabilidade Básica/Introdutória em instituições de ensino superior (IES). Segundo Gonçalves Jr. (2003, p. 6) a pesquisa de campo “é a que se realiza com o fato social (problema) em seu contexto natural (em seu habitat) sem nenhuma alteração imposta pelo pesquisador.”

Neste caso, adotou-se a metodologia “empírico-analítica”. Segundo Martins (1994, p. 26), este método de pesquisa refere-se a abordagens que “(...) privilegiam estudos práticos. Suas propostas têm caráter técnico, restaurador e incrementalista. Têm preocupação com a relação causal entre as variáveis.”

Quanto à técnica adotada na coleta de dados, os procedimentos foram fundamentados em fontes secundárias (pesquisa bibliográfica) e levantamento de dados primários.

3.2 – FONTES SECUNDÁRIAS

As fontes secundárias utilizadas nesta pesquisa incluem: livros técnicos e científicos da área pedagógica, bem como da educação contábil; dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação tanto da Educação quanto da Contabilidade; boletins, artigos de revistas especializadas e dicionários, além de consultas a *sites* na *Internet*.

3.3 – TÉCNICA DE COLETA DE DADOS PRIMÁRIOS

Dadas as características qualitativas da presente pesquisa, a coleta de dados primários realizou-se por meio de alguns telefonemas e, principalmente, da técnica de entrevista pessoal. Segundo Gil (1999, p. 117) a entrevista constitui-se na

(...) técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Para a realização desta pesquisa, a técnica adotada teve como nível de estruturação da entrevista, o modelo semi-estruturado. Tal modelo não chega a ser estruturado pelo fato desta “partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número. (...) Quando a entrevista é totalmente estruturada, com alternativas de respostas previamente estabelecidas, aproxima-se do questionário” (Gil, 1999, p. 121).

Também não se caracteriza pelo modelo informal, uma vez que este tipo de entrevista, segundo Gil (1999, p. 119), “é o menos estruturado possível e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados”. Assim é que a entrevista aplicada nesta pesquisa teve características do modelo estruturado (com relação fixa de perguntas), contudo, não teve um grande número de sujeitos entrevistados e nem exerceu um alto grau de rigidez no processo dos questionamentos. Por outro lado, não se propôs a tecer uma simples conversação, a ponto de desfocar o tema central da pesquisa – o planejamento da disciplina Contabilidade Básica.

Logo, pôde-se concluir que, embora incorporando apenas algumas características da entrevista estruturada, bem como da informal, a presente entrevista pôde ser denominada semi-estrutural.

Para facilitar o processo de descrição e análise dos dados pesquisados, foi elaborado um roteiro com as mesmas questões para todos os entrevistados. Cada entrevista durou, em média, 35 minutos. O registro das respostas foi feito através de gravação do diálogo e posterior transcrição. Isso foi bastante positivo na medida em que nenhum dado do diálogo foi perdido, gerando uma maior precisão aos registros.

3.3.1 – Plano de Entrevista

Considerando fatores éticos, o planejamento da entrevista foi feito, levando-se em conta, inicialmente, a obtenção das autorizações das instituições das quais os sujeitos faziam parte. Tais autorizações foram obtidas junto aos gestores e docentes (sujeitos da pesquisa) mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE I).

O roteiro de entrevista (ANEXO III) foi dividido em quatro partes: a primeira, buscou levantar as características dos sujeitos; a segunda, tentou perceber - segundo a fala dos sujeitos - as características do curso e da disciplina ministrada; a terceira parte objetivou levantar as características do aluno da disciplina; e a quarta parte, questões sobre o planejamento da disciplina. Ao todo, o roteiro foi composto por vinte e cinco itens que, juntamente com a revisão bibliográfica, objetivaram trazer respostas à questão central desta pesquisa:

Qual tem sido a concepção de docentes quanto ao planejamento da disciplina Contabilidade Básica, bem como a prática da elaboração dos planos de ensino, em Instituições de Ensino Superior particulares, da Região Metropolitana de Campinas (RMC), SP?

3.3.2 – Roteiro de Entrevista

Os pontos que integraram o roteiro para as entrevistas são apresentados a seguir, acrescidos de alguns objetivos que procuram relacioná-los ao problema central da pesquisa.

- Quanto às características dos entrevistados:

1. Gênero do sujeito: identificar, eventualmente, alguma distinção relevante de opinião, em virtude dessa variável;
2. Curso de graduação: constatar se o curso de graduação feito está, pelo menos, relacionado à disciplina de Contabilidade Básica;
3. Pós-Graduação: conhecer quanto à formação acadêmica e em que área(s);
4. Atividade docente (em que níveis) e por quanto tempo: conhecer a experiência docente e tempo de atuação pelos níveis de ensino;

5. Tempo de atividade docente em curso do ensino superior e especificamente em Ciências Contábeis: conhecer a “experiência docente” do entrevistado;

6. Participação e quantidade de eventos que promovem o aperfeiçoamento e atualização: perceber o grau de envolvimento (nenhuma, pouca, muita) na atualização docente;

7. Apoio obtido para eventos de atualização: identificar o interesse das instituições na atualização desses docentes;

8. Leituras: perceber um aspecto cultural dos docentes entrevistados de Contabilidade Básica;

- Quanto às características do Curso/disciplina em que atua:

9. Nomenclatura da disciplina: conhecer a nomenclatura adotada pelas instituições, bem como comparar e analisar as eventuais diferenças;

10. Estrutura curricular da disciplina (semestral ou anual): conhecer este aspecto da disciplina, por considerá-lo importante no contexto do planejamento do ensino;

11. Importância da disciplina no contexto geral do curso: perceber no docente o grau de importância que dá à “sua” disciplina.

– Quanto ao aluno do Curso:

12. Alunos que cursam a disciplina Contabilidade Básica: identificar as principais características desses alunos;

13. Expectativa quanto ao egresso: conhecer o que os docentes esperam quanto à formação dos futuros profissionais;

- Quanto ao planejamento da disciplina

14. Entendimento sobre o planejamento de uma disciplina: conhecer a concepção do docente sobre planejamento;

15. Entendimento sobre o plano de ensino da disciplina Contabilidade Básica: conhecer a concepção e importância dada pelo docente ao plano específico desta disciplina;

16. Formas de organização do trabalho docente: como o docente se organiza ao fazer o planejamento;

17. Referências tomadas para decidir sobre o planejamento: conhecer os elementos ou componentes educacionais que servem de sustentação ou fundamento para decidir sobre o planejamento;

18. Tipos de influências (micro e macro) que julga serem determinantes para a elaboração do plano: conhecer os fatores internos e externos que influenciam na tomada de decisão para a efetivação do plano;

19. Uso do “plano de ensino” junto aos alunos: identificar a utilização do plano, se apenas para efeito de cumprimento burocrático, ou se, também, para reflexão, debate e acompanhamento junto aos alunos;

20. Conteúdos do plano de ensino da Contabilidade Básica: conhecer os conteúdos – relatados pelos docentes – que julgam imprescindíveis à disciplina;

21. Recursos do plano de ensino: conhecer os recursos previstos para a disciplina;

22. Metodologia prevista para a disciplina: conhecer a metodologia prevista, ou o critério adotado para sua escolha;

23. Bibliografia selecionada: identificar a bibliografia adotada, bem como os critérios para sua escolha;

24. Aplicabilidade do plano de ensino: identificar, nas falas dos docentes, as possibilidades e eventuais impossibilidades de efetivação daquilo que planejam para a disciplina;

25. Utilização do plano caso não houvesse exigência da instituição: perceber a importância do plano de ensino - atribuída pelos docentes - na consecução das atividades docentes relativas à disciplina Contabilidade Básica.

3.3.3 – Sujeitos das entrevistas

Com o propósito de responder às questões descritas no roteiro de entrevista, foram envolvidos seis docentes da disciplina Contabilidade Básica, atuantes dentre os quatorze Cursos de Ciências Contábeis de instituições de ensino superior, particulares, da região metropolitana de Campinas, SP.

Foram enviadas cartas explicativas sobre o projeto de pesquisa às quatorze instituições que mantém o referido curso dentro da região, fazendo o convite a participarem do projeto e solicitando aos gestores a devida autorização para a efetivação das entrevistas junto aos docentes. Como resultado, foram recebidas cinco autorizações, e, a partir de então, os contatos foram feitos com os docentes, solicitando-lhes a colaboração na pesquisa e

agendando as entrevistas. Vale acrescentar que, das cinco instituições que concederam autorização para a pesquisa, duas delas possuíam dois docentes da disciplina de Contabilidade Básica/Introdutória. Esses números levariam a uma amostra de sete docentes a serem entrevistados, não fosse a falta de retorno de um dos docentes contatados, pelo menos três vezes por *e-mail* e duas por telefone. Esses fatos determinaram um grupo de seis docentes, sujeitos da pesquisa. Portanto, o critério adotado para a seleção dos docentes foi o de disponibilidade. Assim, das quatorze instituições convidadas a participar, apenas quatro se fizeram representar por seus docentes.

Inicialmente, considerando que a instituição constitui-se importante componente no processo de planificação dos cursos e, conseqüentemente, das disciplinas, será feita uma concisa apresentação daquelas que autorizaram a participação de seus docentes na presente pesquisa, quanto a aspectos relacionados ao planejamento pedagógico.

Por questão ética, e por opção do pesquisador, não serão mencionados os nomes das instituições, tampouco dos entrevistados. No entanto, com vistas a um conhecimento prévio, algumas de suas características serão mencionadas a seguir:

INSTITUIÇÕES

Instituição “1” – segundo informação da instituição, o curso de Ciências Contábeis conta, atualmente, com cerca de 670 alunos. Seu planejamento pedagógico é semestral, no qual são promovidas discussões em conjunto com todos os docentes, quando se trata de disciplinas comuns. Admite-se, no entanto, a existência de disciplinas “isoladas”, ou, disciplinas que não sejam relacionadas diretamente às de natureza técnica. Neste caso, o docente faz seu planejamento de forma individual.

Para a consecução do plano de ensino de cada disciplina, a instituição provê um formulário padrão, o qual deve ser preenchido pelo docente e utilizado conforme suas concepções de planejamento.

Instituição “2” – em conformidade com a coordenação do curso de Ciências Contábeis, conta, atualmente, com cerca de 320 alunos. Seu planejamento ocorre duas vezes ao ano (geralmente no início de cada semestre), no qual são desenvolvidas as discussões em conjunto com todos os docentes do curso, e, ao final das discussões, o formulário padrão é providenciado com o propósito de que cada docente o preencha para seus devidos fins, tanto burocráticos, quanto para apoio ao trabalho docente.

Instituição “3” – conta, atualmente – segundo depoimento dado pelo coordenador do curso de Ciências Contábeis – com cerca de 57 alunos. Seu planejamento geral, com agenda e notificações diversas, ocorre no início de cada semestre, em reuniões de Colegiado. No entanto, o planejamento das disciplinas, ocorre individualmente, sem nenhum tipo de debate ou troca de informações entre docentes. A secretaria da instituição é quem provê o formulário padrão para o devido preenchimento.

Instituição “4” – segundo informações concedidas pela secretaria da instituição, o curso de Ciências Contábeis conta, atualmente, com cerca de 126 alunos. O planejamento ocorre em reunião geral com todos os docentes do curso, onde há também, discussões a respeito dos planos de ensino das respectivas disciplinas. A coordenação do curso provê o formulário padrão para o devido preenchimento.

DOCENTES

Entrevistado “A” – graduado em Ciências Contábeis; pós-graduado em Auditoria (especialização) e Informática (mestrado), com experiência profissional na área contábil de aproximadamente dez anos, tanto em escritório quanto no ensino da Contabilidade Básica para cursos técnicos. No ensino superior, tem experiência de aproximadamente dez anos, contudo, para cursos de Ciências Contábeis, leciona e coordena por três anos.

Participa, em média, de dois eventos nacionais de Contabilidade por ano.

Adota, como leitura predileta, livros da área de Informática, mas também dá boa atenção à literatura que versa sobre Educação à Distância e, também, Contabilidade.

Entrevistado “B” – graduado em Administração e Ciências Contábeis; pós-graduado em Controladoria (especialização), Ciências Contábeis (mestrado) e Contabilidade e Finanças (doutorado). Sua experiência no ensino é de aproximadamente trinta anos, não só na graduação em Contabilidade, mas também em cursos de pós-graduação na mesma área.

Participa, em média, de dois eventos de Contabilidade por ano.

Adota, como leitura predileta, livros da área de Contabilidade, principalmente aqueles que enfocam aspectos tributários e da legislação.

Entrevistado “C” – graduado em Ciências Contábeis e pós-graduado em Contabilidade (especialização). Sua experiência profissional é de aproximadamente oito anos em escritório contábil; no ensino, atuou por dois anos e meio em cursos técnicos e há três anos está no ensino superior, em curso de Ciências Contábeis.

Quanto à sua participação em eventos, tem por meta participar de pelo menos dois ligados à área contábil e um na área da Educação. Até o presente é o que tem ocorrido.

Adota, como leitura preferida, os títulos mais recentes na área de Contabilidade Básica e Contabilidade Financeira.

Entrevistado “D” – graduado em Ciências Contábeis e Letras, com curso de capacitação de professores para o ensino de segundo grau; pós-graduado em Didática (especialização) e mestrando em Educação. Sua experiência no ensino superior é de apenas um ano, lecionando Contabilidade Introdutória.

A partir do presente ano pretende participar de pelo menos um evento nacional de Contabilidade.

Adota, como leitura predileta, livros da área de Contabilidade Introdutória, principalmente os novos títulos.

Entrevistado “E” – graduado em Ciências Contábeis; pós-graduado em Contabilidade (especialização e mestrado), e doutorando também em Contabilidade.

Sua experiência no ensino é de aproximadamente seis anos para cursos técnicos, bem como para cursos de graduação e pós-graduação. Atua também como coordenador de cursos de graduação e pós-graduação na área contábil.

Participa, em média, de quatro eventos de Contabilidade por ano, não só como assistente, mas também como apresentador de trabalhos.

Adota, como fonte de atualização e pesquisa, livros de diversos autores, periódicos e *sites* vinculados à Contabilidade Introdutória.

Entrevistado “F” – graduado em Ciências Contábeis; pós-graduado em Auditoria (especialização), Ciências Contábeis (mestrado) e doutorando em Contabilidade.

Já lecionou para cursos de graduação e pós-graduação em Educação (Gestão Educacional), e atua em cursos de Ciências Contábeis há quatro anos.

Participa, em média, de dez eventos de Contabilidade por ano, não só assistindo, mas também produzindo trabalhos científicos.

Adota, como principal leitura, os livros ligados à disciplina de Contabilidade Introdutória, com vistas a um maior direcionamento da disciplina que leciona. Ademais, utiliza bastante as revistas especializadas vinculadas à Contabilidade, tanto nacionais como as internacionais.

3.4 – PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

Por se tratar de pesquisa qualitativa, a descrição organizada e a análise dos dados constituíram-se num processo deveras complexo. Foi, portanto, necessário que o pesquisador tivesse uma visão global da questão pesquisada e dos fatores que a contextualizaram sem, entretanto, desconsiderar as particularidades que, eventualmente, poderiam vir a enriquecer a compreensão do fenômeno estudado.

Ao contrário do que ocorre na pesquisa quantitativa, a análise das respostas teve seu início, propriamente dito, no decorrer das entrevistas, uma vez que, a partir de tal momento, o pesquisador, já pôde identificar alguns detalhes que lhe permitiram conhecer mais a fundo algumas das questões levantadas no roteiro de entrevista. No entanto, a análise foi mais sistematizada a partir da coleta dos dados, o que ocorreu pela transcrição das entrevistas.

Os dados foram apresentados de maneira descritiva, num esforço contínuo por ultrapassar a simples descrição, buscando, de fato, acrescentar a análise à temática focalizada.

Os entrevistados, quando citados, não aparecem com seus verdadeiros nomes. Optou-se por citá-los de forma codificada com as letras do alfabeto (Entrevistado A, B ...).

CAPÍTULO IV

PLANEJAMENTO A SERVIÇO DE QUEM? DO QUÊ? DO USO BUROCRÁTICO AO USO EDUCACIONAL

O eixo central da pesquisa consiste nas decisões que os docentes tomam em relação ao plano de ensino da disciplina Contabilidade Básica/Introdutória, a partir das suas concepções de planejamento. Este capítulo tem por objetivo organizar e descrever os dados coletados por meio das entrevistas, bem como analisá-los, à luz do referencial teórico dos capítulos I e II e responder às questões da pesquisa. A leitura das respostas permitiu encontrar evidências que serão analisadas na categoria “Planejamento a serviço da burocracia ou do Projeto Educacional?”.

4.1 – CARACTERÍSTICAS DOS ENTREVISTADOS

Após a transcrição das entrevistas, observou-se que os seis professores, sujeitos da pesquisa (cinco homens e uma mulher), são graduados em Ciências Contábeis. Cinco deles são especialistas em Contabilidade, enquanto apenas um já tem o título de doutor. Com exceção de um, os demais já, pelo menos, ingressaram no *stricto sensu*, e, desses, três estão na área de Contabilidade, enquanto dois optaram, respectivamente, por Informática e Educação.

Observa-se, portanto, que o grupo de entrevistados têm uma boa formação acadêmica, credenciado-o ao ensino superior de Contabilidade.

Quanto ao tempo de experiência no ensino de Contabilidade, observou-se um grupo bastante heterogêneo, uma vez que varia de um, passando por quatro, seis, oito, dez e trinta anos.

Certa heterogeneidade também se observa quanto ao número médio de participação em eventos (congressos, seminários e outros) ligados à Contabilidade. Considerando que apenas um docente está iniciando a carreira, três deles participam de dois, um participa de quatro e outro de dez eventos por ano. Isso evidencia que, em menor ou maior número, os docentes estão buscando, com ou sem o apoio das instituições, o aperfeiçoamento e a atualização por meio dos seminários e congressos. Vale salientar o que dois deles declararam

sobre não apenas participarem como assistentes, mas também como expositores de suas produções científicas:

(...) **Eventos de que participamos não como meros participantes, mas também como apresentador de trabalhos... nós temos uma produção científica muito boa nesse sentido, de artigos e trabalhos elaborados e apresentados** (Entrevistado “E”).

(...) **É onde a gente canaliza a nossa produção acadêmica, produção de artigos, *papers*, para estar publicando** (Entrevistado “F”).

Quanto à literatura que adotam com maior frequência, o grupo todo dá relevância às publicações de Contabilidade Básica/Introdutória. Com exceção de um, que demonstrou deixar as publicações de Contabilidade em segundo plano, os demais as puseram em primeiro lugar na preferência de leitura e pesquisa.

(...) **nós, enquanto docentes, temos que nos manter atualizados, e toda literatura que diz respeito à área de Contabilidade, tributação e a legislação, de um modo geral, são temas que a gente tem que se manter rigorosamente atualizado; essa é a rotina nossa de atualização** (Entrevistado “B”).

(...) **procuro sempre verificar quais são os novos títulos que são lançados no mercado, nas principais editoras, e verificar quais são as abordagens feitas em relação a essa disciplina e o que eu posso aplicar de útil na disciplina de Contabilidade Básica. (...)** (Entrevistado “C”).

(...) **Ligada à matéria, nós adotamos, até por uma questão didática, (...). São as duas literaturas que nós utilizamos como básicas. Até mesmo porque norteia o ensino básico de contabilidade** (Entrevistado “F”).

Tais depoimentos são indicadores de que os docentes entrevistados estão preocupados com a atualização técnica no que tange, principalmente, à rotina do ensino em sala de aula.

4.2 – CARACTERÍSTICAS DA DISCIPLINA

No que se refere à nomenclatura da disciplina de Contabilidade em seu primeiro estágio de ensino-aprendizagem, nas quatro instituições em que atuam os docentes entrevistados, pôde-se verificar que duas delas adotam o título **Contabilidade Básica**, enquanto as outras duas adotam **Contabilidade Introdutória** como título da disciplina.

As terminologias da disciplina coletadas na entrevista, diferem apenas na formulação do termo. Ambas apontam para a introdução ao estudo da Contabilidade, desde seus aspectos históricos e conceituais, até os assuntos mais técnicos, voltados para o raciocínio contábil e quantitativo.

Quanto à estrutura curricular da disciplina, há homogeneidade na semestralidade. Todos os docentes trabalham com a disciplina no período semestral, sendo a Contabilidade Básica/Introdutória I, no primeiro semestre; e, Contabilidade Básica/Introdutória II, no segundo semestre do ano letivo. Vale ressaltar que uma das instituições adota a nomenclatura “Contabilidade Básica” apenas no primeiro semestre. No segundo semestre, a disciplina é denominada “Contabilidade Financeira”, por focar assuntos desse aspecto contábil (finanças).

Para o planejamento, este é um fator deveras importante, uma vez que, ao pensar, organizar, prever e decidir sobre as ações que favorecerão o processo ensino-aprendizagem, o docente deverá estar atento à questão “tempo”.

Ainda sob esta questão da estrutura curricular, detectou-se que em duas, das quatro instituições, a carga horária semanal dessa disciplina é de apenas duas horas/aula. Os docentes dessas instituições reconhecem que é um tempo insatisfatório diante da magnitude e importância da disciplina para os cursos de Ciências Contábeis. Um deles, que também coordena um curso, diz:

(...) A maior dificuldade é a carga horária... é curta, mas a gente vai adequar isso aí... (Entrevistado “E”).

Buscou-se também conhecer, segundo a fala dos docentes, a importância dada à disciplina no contexto geral do curso de Ciências Contábeis.

Dos seis docentes entrevistados, apenas um considerou a disciplina como importante apenas sob o ponto de vista da aproximação do discente com a área contábil, ou seja, considerou que a Contabilidade Básica/Introdutória deve, sim, levar ao aluno as premissas contábeis, no entanto, sob um prisma mais superficial, sem aprofundamentos. Diz ele:

(...) o objetivo geral da disciplina é trazer o aluno ao conhecimento e à prática da Contabilidade de uma forma mais superficial (...). (...) Sem aprofundar em detalhes de princípios da Contabilidade (...) (Entrevistado “A”).

Os demais docentes (cinco) foram unânimes ao considerarem a Contabilidade Básica/Introdutória como de suma importância para o aluno em início de carreira acadêmica:

(...) a Contabilidade Básica e a Contabilidade Financeira, (...) são as espinhas do curso de Ciências Contábeis (Entrevistado “B”).

(...) eu julgo que essa disciplina é o fundamento do curso de Ciências Contábeis (Entrevistado “C”).

(...) é a principal disciplina em termos de formação técnica do curso (Entrevistado “E”).

(...) é a espinha dorsal do nosso curso. (...) se o aluno sai mal formado dessa matéria, ele vai ter traumas com a matéria até o final do curso, e ele não vai levar aquilo que ele precisa levar para a vida profissional (Entrevistado “F”).

Essas falas deixam bem evidente que, para a formação técnica do futuro contador, a disciplina de Contabilidade Básica/Introdutória é imprescindível, e carrega sobre si a responsabilidade de definir, de certa forma, o futuro desse profissional quanto ao seu desempenho e gosto por aquilo que vai fazer. Devido a essa importância fundamental, trata-se até de determinar o futuro do aluno quanto à sua continuidade, ou não, dentro do curso.

4.3 – CARACTERÍSTICAS DOS DISCENTES

Quanto às características que marcam os alunos que são recepcionados pelos docentes entrevistados, observou-se que, segundo as falas desses docentes, destacam-se dois grupos:

- a) Alunos que já definiram sua carreira profissional, que se sentem vocacionados e, na maioria dos casos, já tiveram algum contato com a área contábil, através de trabalho ou de cursos técnicos em contabilidade;
- b) Alunos que nunca tiveram contato com a área contábil, seja por meio de estudos ou por experiência de trabalho.

A respeito desse aspecto, os docentes assim se expressaram:

(...) normalmente são alunos que já têm definido qual é o seu (...) profissionais que já atuam na área, têm escritório de contabilidade (...) tem gente que é vocacionada para a área (...) gente que tem vontade mas não tem vocação (...) gente que nunca viu ... (Entrevistado “A”).

(...) nós recebemos alunos que vêm do curso colegial, que nunca viram contabilidade (...) alunos que vêm do curso técnico, com algum preparo na área de contabilidade (Entrevistado “B”).

(...) os alunos não conhecem contabilidade (...) não têm uma experiência mínima na área contábil (...) a maioria dos alunos não trabalha com contabilidade (...) não têm experiência acadêmica com contabilidade (Entrevistado “C”).

(...) é um aluno que já trabalha com contabilidade (...) que veio de um técnico ... (Entrevistado “D”).

(...) aluno que não tem uma preparação adequada para enfrentar um curso de nível superior (...) nós também recebemos alunos que já têm uma formação de contabilidade no nível técnico. (...) profissionais com uma boa experiência, e outros que precisam de uma atenção melhor (Entrevistado “E”).

(...) quinze por cento de colégio técnico (...) alunos direcionados para o curso de contabilidade por afinidade com a área, ou por estarem trabalhando num departamento que seja afim (...) noventa por cento dos alunos têm atividade remunerada, trabalham, militam, uns numa área ligada à administração, ou na contabilidade mesmo (...) (Entrevistado “F”).

Observa-se que há uma diversidade bem interessante quanto às características dos ingressantes. Enquanto um grupo vem com certa “bagagem” de experiência profissional dentro da área, outros se apresentam sem experiência e, até mesmo sem saberem, ao certo, o motivo de estarem no curso.

Este quadro sugere algumas inferências quanto à prontidão para o estudo de contabilidade. Partindo de uma perspectiva lógica, e sem a pretensão de generalizar, tratando-se de Contabilidade Básica/Introdutória, o primeiro grupo estaria pouco disposto ao estudo, uma vez que atuando na referida área, em seu julgamento não seria tão necessário o estudo dos seus conceitos e técnicas elementares. Por outro lado, na mesma perspectiva, o segundo grupo estaria, de certa forma, curioso e mais pré-disposto a desvendar os conteúdos, na busca de identificação e posicionamento dentro da profissão.

Haveria, no entanto, a necessidade de se refletir e pesquisar tais questões com maior rigor de profundidade, o que não se constituiu propósito do presente trabalho.

Outra questão levantada foi em relação à formação do aluno desejada pelo docente, tendo em vista este aluno como egresso do curso de Ciências Contábeis de sua instituição. Os depoimentos se concentraram nos seguintes aspectos:

- a) Formação ampla quanto ao conhecimento das técnicas contábeis visando ao aprimoramento profissional para atender o mercado de trabalho;
- b) Formação no sentido de ensinar o aluno a “aprender a aprender”, com ênfase na Educação Continuada;
- c) Formação quanto à qualidade técnica, mas também moral e ética.

Os docentes assim se manifestaram:

(...) formar o contador que conhece bem as técnicas de contabilidade (...) primamos pela qualidade moral do egresso (...) formar o profissional, além de um profissional competente, com todas as qualidades profissionais, um profissional que prime pela ética também, e que se preocupa com a qualidade do seu trabalho não só tecnicamente, mas no sentido moral (Entrevistado “A”).

(...) preparar um profissional que seja capacitado a aprender sozinho, a ter uma condição de uma educação continuada, a ter uma condição de pesquisa (...) não podemos mais pensar em treinar um aluno (...) que lá no final do curso ele seja capaz de se manter atualizado, compreender o todo que representa a informação contábil, a importância da contabilidade no contexto sócio-econômico, na empresa, na sociedade como um todo (Entrevistado “B”).

(...) saber fazer a contabilidade, mas acima de tudo ele deve saber entender a contabilidade (...) se o egresso não souber entender, analisar, interpretar a contabilidade, certamente ele não vai ter um futuro como profissional (Entrevistado “C”).

(...) alunos competentes para o mercado de trabalho, pra um mercado qualificado, porque o mercado é exigente, e a instituição também aqui tem sido exigente para cobrar desses alunos, para que eles saiam daqui com uma qualificação à altura (Entrevistado “D”).

(...) formar profissionais que, além de um conhecimento técnico, da área contábil financeira, controladoria, auditoria e perícia (...) com uma visão global, de mercado econômico (...) profissionais com senso, preocupação com a responsabilidade social (...) profissionais formados que tenham a visão de que a educação continuada é primordial para o seu sucesso profissional (Entrevistado “E”).

(...) temos que estar sempre formando profissionais que correspondam ao mercado de trabalho (...) que ele tenha um nível de entendimento de uma empresa como um todo (...) que ele conheça, saiba o que ele está fazendo e o que representa a contabilidade para o gerenciamento de uma empresa (Entrevistado “F”).

Observa-se que, em alguns dos depoimentos supracitados, há uma considerável ênfase na formação tecnicista do egresso. Sem dúvida que, para a formação do futuro contador, existe a necessidade de se conhecer muitos aspectos de ordem técnica. Contudo, o docente deve precaver-se quanto à ênfase exagerada ao tecnicismo, uma vez que esta conduta poderá vir a ser um impedimento para uma visão mais ampla do processo de ensino-aprendizagem.

Observa-se também que os sujeitos “A” e “F” se preocuparam com uma participação social responsável, que prima pela ética e pela moral; os sujeitos “B” e “F” demonstraram preocupação quanto ao egresso se manter sempre atualizado, acompanhando as alterações do mercado, aprendendo, assim, a aprender sozinho; e, os sujeitos “C” e “D” parecem se preocupar com a capacitação para o mercado de trabalho num quadro atual.

A despeito das grades curriculares, em muitos casos, prestigiarem as habilidades técnicas em detrimento das humanas, o processo pedagógico deve dar primazia àquilo que Fazan e Costa (2003, p. 15) chamam de perceber “a realidade universal do contexto no qual se inserem”. Isso implica numa postura docente que transcende uma prática limitada tão somente à grade curricular.

O pesquisador entende que, a despeito da necessidade de uma estruturação e organização de conteúdos, isto não deve tolher as oportunidades que, por vezes, emergem em sala de aula, e que possibilitam aos docentes avançarem em determinados rumos que, a princípio, parecem ferir a estrutura curricular, mas que ao fim, se consegue fazer as interligações entre os conteúdos, possibilitando ao educando uma visão mais ampla e contextualizada da realidade da disciplina e do curso.

No entanto, para que isso ocorra, é mister que o professor (aquele que professa algo) esteja envolvido e comprometido com o projeto pedagógico, e, ao exercer sua autonomia, possa, em seu currículo real, avançar mesmo que seja na contradição.

4.4 – CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO

De uma forma geral os docentes entendem que o planejamento de uma disciplina é algo fundamental, importante e imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem. Particularmente, para a disciplina de Contabilidade Básica/Introdutória, eles entendem que não é diferente.

A entrevista revelou variadas concepções dos docentes (sujeitos da pesquisa) sobre o planejamento da disciplina, tais como: documento básico de trabalho; roteiro de trabalho, sem o qual não se pode dar bom desenvolvimento ao ensino; documento pedagógico indispensável

para professor e aluno; processo de planificação, o qual não pode ser rígido, mas com margem à flexibilização; plano que considera os conteúdos como guia para o processo de ensino; meio para se atingir os objetivos propostos; processo de reflexão periódica no sentido de se verificar o andamento do trabalho pedagógico, analisando-se a didática e os conteúdos; meio de adequar os conteúdos à grade prevista para o curso; documento que prevê os conteúdos, recursos e bibliografia utilizados no processo de ensino; facilitador na correção das falhas do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto a essas concepções os docentes se manifestaram assim:

(...) para o professor, o plano de ensino é básico. É o roteiro do caminho que se vai traçar, metodologia que se vai usar (...) realmente é indispensável. Tanto do ponto de vista do professor, quanto do ponto de vista do aluno também. (...) Para o professor ele é muito mais importante, porque diz respeito à dosagem da técnica que se vai passar. (...) Não vejo o planejamento como se fosse a última lei (...) não me prendo a ele como se fosse imutável (...) levo mais em conta a qualidade do ensino (...) (Entrevistado “A”).

Aqui se observa uma concepção na qual, além de considerar o planejamento como fundamental para o processo pedagógico, pontua-se também o fator flexibilidade do plano, o que se deve levar em conta, uma vez que se trata de um processo dinâmico-reflexivo.

(...) Quais serão, em termos de conteúdos importantes, que ele (aluno) precisa trabalhar (Entrevistado “B”).

Esta menção feita ao planejamento denota ênfase no conteúdo, portanto, demonstrando uma concepção bem restrita do seu significado maior.

O planejamento é o parâmetro inicial para se lecionar (...) porque com o plano de ensino se tem condições de atingir os objetivos. (...) não só a elaboração do plano de ensino é importante, mas a reflexão a cada semestre ou a cada ano (...) uma análise do seu conteúdo, se você conseguiu ministrar aquele conteúdo, se foi positivo, se faltou alguma coisa, o que você tem o que acrescentar ou retirar um conteúdo (...) entendo que se deve partir do marco zero e gradativamente ir agregando o conhecimento contábil de tal maneira também que se consiga incentivar o aluno (...) (Entrevistado “C”).

Esta concepção está mais próxima do conceito e significado que o pesquisador apregoa e defende nesse trabalho, pois inclui os termos: parâmetro, como ponto de referência

da ação pedagógica; objetivos, como uma fase do processo educativo que se pretende atingir; e reflexão, como prática de criticar, analisar e repensar as ações anteriormente executadas.

(...) eu acho que o planejamento em si, o plano de aula, é algo que o professor precisa assim... ter em mãos. Sabe, realmente, o professor que chega frente a uma sala de aula sem um planejamento, sem se planejar, sem preparar uma aula, eu não consigo entender como uma pessoa..., um professor, consegue dar aula sem se planejar. (...) o aluno é isso, só aprende se o professor se prepara, se o professor planeja. Então, planejamento de um modo geral, é um fator indiscutível que eu acho importante (...) (Entrevistado “D”).

Este depoimento evidencia uma concepção um tanto quanto restrita do planejamento de disciplina, uma vez que, ao invés de se referir ao planejamento do curso/disciplina, se fala de plano de aula, ou seja, outro tipo de planejamento.

(...) o ensino, ele tem que ser gerenciado. E dentro da fase de um processo de gestão, o planejamento é a fase inicial. (...) qualquer aula, é preciso ser planejada... ter um planejamento sobre a aula e sobre a disciplina que eu estou querendo lecionar, que é de minha responsabilidade. Então planejamento, ele é um passo inicial, como um gerenciamento e um desenvolvimento da disciplina. Então acho de fundamental importância, por exemplo, a elaboração de um plano de ensino, que contemple todos os elementos necessários (...) tais como: os objetivos de disciplina, a ementa da disciplina, o conteúdo programático dela, isso tem que estar claro lá no planejamento, no plano, no planejamento da disciplina... os livros, a bibliografia básica e complementar que o professor pode estar utilizando, os métodos de ensino, as estratégias, também devem constar no planejamento, assim como os critérios de avaliação, que ele vai sugerir (...) sem isso eu acho que a disciplina fica um pouco incompleta (...) (Entrevistado “E”).

Nessa fala o docente começa a se referir ao plano de aula, mas logo cita os elementos essenciais do plano de disciplina, defendendo sua existência e importância.

(...) o plano de ensino é fator primordial para o sucesso de uma disciplina. (...) é através desse planejamento, que você vai inserir aquilo que eu falei para você. O que você quer formar lá no fim? Então já começa desde esse início. A lapidação desse aluno começa aí. Quais são os pontos que você vai dar ênfase para esse aluno, para que você forme esse profissional lá no fim. Então, o planejamento, no meu modo de ver... É o momento em que a gente se debruça sobre ele, divide com os diretores do curso, outros professores, sobre o que é que nós vamos colocar nesse planejamento? O quê que nós vamos dar de introdução, qual é o desenvolvimento, qual é o caminhar desse planejamento, não é? E, conseqüentemente, não só o planejamento, o acompanhamento da realização desse planejamento. Por que você poder estar chegando lá na

frente, perguntar para o aluno: E aí? Entendeu? Ah, não, não entendi... então quer dizer, há uma falha, uma lacuna que nós precisamos... uma lacuna que nós precisamos corrigir. E com o planejamento isso fica mais fácil. (...) Então você tem condições de fazer correções nesse planejamento (...) eu o considero primordial para o ensino, principalmente Contabilidade (Entrevistado “F”).

Pôde-se observar nesse depoimento que o professor faz uma ligação entre planejamento e a formação do aluno. Ou seja, para ele o planejamento é essencial para aquilo que se pretende quanto à formação do egresso. Isto desde a disciplina-base do curso. Outrossim, o planejamento da disciplina é visto sob o prisma de elemento “fiscalizador do processo ensino-aprendizagem”, uma vez que, ao docente fazer uma comparação de suas ações com o que foi planejado, ele poderá refazê-las, através não apenas da reflexão, mas também ao compartilhar com seus pares suas experiências.

Em suma, pôde-se identificar que, os docentes entrevistados atribuem um elevado valor ao planejamento de disciplina, tanto quanto à sua existência bem como à sua aplicabilidade no trabalho pedagógico.

4.5 – INFLUÊNCIAS DETERMINANTES NO ATO DE PLANEJAR

Foram requeridos dos sujeitos da pesquisa mencionar quais eram as influências que eles recebiam enquanto no processo de elaboração do plano de ensino da disciplina de Contabilidade Básica/Introdutória. Suas menções são classificadas em dois segmentos, a saber: variáveis externas e variáveis internas.

- a) Variáveis Externas: influências da legislação tributária e contábil;
- b) Variáveis Internas: a própria compreensão da ciência contábil; suas convicções e crenças sobre o conteúdo da contabilidade; os objetivos delineados para a disciplina; a própria experiência e reflexões sobre a disciplina; o que já estava posto, por se tratar de uma primeira experiência docente; a integração com outras disciplinas, através do contato com outros docentes; e, a formação acadêmica e a realidade do mercado.

Assim eles se expressaram:

(...) você tem que buscar o quê saiu de legislação, o quê mudou (...) a gente vai à busca de alguma alteração de lei (...) (Entrevistado “A”).

(...) a referência nossa do planejamento está diretamente ligada com aquilo que nós compreendemos a respeito da contabilidade (...) O planejamento está ligado às nossas convicções, a respeito daquele conteúdo. (...) Então, a influência do planejamento está ligada às nossas crenças com relação ao maior... à contabilidade como um todo (Entrevistado “B”).

(...) Principalmente meus objetivos deveriam ser delineados em função da importância da disciplina com aquilo que o aluno deve ser inculcado nesse primeiro ano... e também fundamentado na experiência e na reflexão do professor (...) (Entrevistado “C”).

(...) o planejamento, vindo de um professor muito competente, eu simplesmente avaliei, e resolvi seguir, como minha primeira experiência, o que já havia sido planejado, estabelecido... (Entrevistado “D”).

São variáveis externas e internas que levamos em consideração. Variáveis externas, são a título de alterações da legislação tributária, societária, comercial, do Direito de falência, a própria legislação contábil (...) a integração com outras disciplinas (...) a gente faz esse trabalho interdisciplinar integrado, sempre escutando o quê esses professores vão abordar mais à frente, para que possa formar uma base inicial que atenda àqueles professores mais adiante (Entrevistado “E”).

(...) a influência vem da minha própria formação. (...) trazer pro aluno uma visão de mercado, uma visão de realidade (...) (Entrevistado “F”).

Observa-se que, por meio de tais falas, são as variáveis internas que mais exercem influência no ato de planejar a disciplina. Fatores como experiência, formação e objetivos prevalecem em relação a outros.

Quanto às falas dos entrevistados “B” e “D”, observa-se que suas crenças podem estar alicerçadas em mitos que só são desfeitos por meio de uma reflexão coletiva para compor o planejamento.

Por outro lado, o entrevistado “E” é o único que se refere claramente a um planejamento integrado, buscando um trabalho interdisciplinar, tão premente nos dias atuais, tanto pela legislação quanto pelas necessidades do mundo do trabalho e das ciências.

Interessante é notar que, em nenhum momento, o Projeto Pedagógico foi citado de forma direta como elemento influenciador de decisões, uma vez que o conhecimento deste e comprometimento com ele poderiam, e deveriam ser, um referencial importante na tomada de

decisões quanto ao planejamento da disciplina. Acredito que, pelo menos num caso, essa importante premissa do planejamento deve ter-se feito presente nas entrelinhas do discurso. Como se expressou um dos entrevistados:

(...) se nós acharmos que contabilidade é uma função mecânica de fazer coisas, nós vamos fazer um planejamento voltado para fazer coisas. Se nós entendermos que contabilidade é um instrumento de informação para tomada de decisão, nós temos que ensinar o aluno a pensar nesse instrumento de informação para tomada de decisão, e, obviamente, orientá-lo (...) Então, a influência do planejamento está ligada às nossas crenças com relação ao maior... a contabilidade como um todo. Se nós não compreendermos isso, nós acabamos minando o nosso planejamento (Entrevistado “B”).

Essa visão dá idéia de que o docente conhece algo mais além do plano de ensino, fechado em si mesmo. Deixa transparecer em sua fala que o estudar a contabilidade deve atingir um patamar além da técnica; que se requer um conhecimento amplo e não apenas restrito ao “o quê e como fazer”.

Quanto aos demais, não pôde ser sentida a presença do Projeto Pedagógico do curso do qual faziam parte. Resta o questionamento: conhecem - os nossos docentes de Contabilidade Básica/Introdutória - pelo menos o mínimo necessário sobre o Projeto Pedagógico dos cursos em que atuam?

4.6 – USO DO PLANO DE ENSINO JUNTO AOS ALUNOS

Buscou-se, através das entrevistas, identificar as formas pelas quais os docentes utilizavam seus planos de ensino junto aos seus alunos. Partiu-se, portanto, da hipótese de que o planejamento da disciplina era considerado, pelos docentes, importante no processo ensino-aprendizagem. O que foi evidenciado, unanimemente, após a coleta dos dados.

Ao se questionar sobre tal quesito, os resultados apontaram para o fato de que todos os sujeitos declararam entregar o plano de ensino sempre no início do semestre letivo. No entanto, sobre a discussão dos planos, as falas indicaram que, dos seis sujeitos, apenas dois não discutiam com os discentes sobre o plano. Os demais declararam que a entrega era seguida de discussão para ajustes do plano semestral. Sobre estes aspectos destacam-se algumas das verbalizações:

(...) no início do semestre, se discute com o aluno qual é o processo de trabalho que nós vamos ter ao longo do semestre (...) (Entrevistado “B”).

(...) no primeiro encontro com o aluno, é entregue uma cópia a cada um (...) eu não discuto com ele. (...) a maioria deles não tem noção daquilo que ele deve aprender (Entrevistado “C”).

(...) foi discutida toda a ementa, toda a metodologia, o que seria dado, o conteúdo programático, então, foi assim discutido, e os alunos aceitaram (Entrevistado “D”).

(...) a gente entrega isso no primeiro dia de aula (...) uma cópia para cada um, para que eles possam acompanhar o desenvolvimento da disciplina (Entrevistado “E”).

(...) nos primeiros dias de aula, nós explanamos o que o aluno vai ver naquele semestre (...) (Entrevistado “F”).

Observou-se também que três docentes foram claros sobre a falta de embasamento dos alunos para a discussão dos planos. Isto, por falta de conhecimento na área ou mesmo por falta de maturidade sobre o assunto. Assim eles se expressaram:

Eles não questionam. Mesmo porque eles não têm nenhuma base conceitual para questionar o planejamento (...) Em mais de quinze anos, nunca houve ninguém que discutisse isso (Entrevistado “A”).

(...) a maioria deles não tem noção daquilo que deve aprender (Entrevistado “C”).

(...) o aluno não tem condições de criar um planejamento. Ele precisa compreender aquilo que está planejado para ele, e aceitar aquele planejamento (...) nós trabalhamos com a garotada aí, na faixa de dezessete, dezoito, vinte anos, que acabou de sair do colegial (Entrevistado “B”).

Por outro lado, uma das falas revelou, categoricamente, que alunos com mais experiência profissional são participantes no processo de discussão do plano, como se mencionou:

(...) muitas vezes, a metodologia, a didática é questionada só por esses alunos realmente que vêm com essa experiência (...) (Entrevistado “E”).

De uma forma geral, há concordância nas falas quanto ao fato de que, com ou sem discussão, os discentes aceitam de forma tranquila e pacífica tudo aquilo que lhes é exposto

quando da apresentação do plano de ensino. Das seis falas, no entanto, apenas uma referiu-se diretamente ao aspecto da flexibilização do plano de ensino, diante de uma perspectiva de reflexão e discussão do processo. Assim ele se expressou:

No caso de Contabilidade, eu tenho um programa que eu elaboro, mas esse programa, eu o flexibilizo. Eu não fico “marcando” em cima do programa. Eu fico mais preocupado com o ritmo da turma e vou (...) eu sempre avanço um pouco mais do que está no programa por causa da flexibilidade (Entrevistado “A”).

A flexibilidade é ingrediente indispensável para um plano de ensino adequado, conforme defende Haidt (1995), uma vez que o docente, ao se deparar com circunstâncias imprevisíveis, deverá cuidar para não atropelar, nem tão pouco omitir-se quanto ao processo ensino-aprendizagem.

Há, portanto, no grupo de pesquisados, similaridades quanto à época da apresentação do plano, o que se pode considerar adequado; e quanto ao fato dos alunos aceitarem de forma tranqüila o que lhes é oferecido. Por outro lado, se apresentam algumas diferenças quanto à forma de lidar com o plano junto aos alunos. Enquanto alguns procuram a sua discussão, outros se restringem à sua apresentação; enquanto (pelo menos um) fala em flexibilização, outro se preocupa demasiadamente em cumprir o programa. Como assim se expressou:

(...) eu tinha procurado seguir esses conteúdos programáticos, assim, à risca, sem fugir, embora não é fácil, sabe (...) será que dia dezessete do três você conseguiu dar Receita, Despesa e Resultado? Então, é lógico que fica meio difícil, mas a gente procura fazer o possível para seguir (...) (Entrevistado “D”).

As experiências, semelhantes ou não, convidam à reflexão quanto a esse aspecto tão importante do planejamento, ou seja, traz à tona a questão do uso desse ferramental necessário no processo de ensino-aprendizagem.

4.7 – CONTEÚDOS IMPRESCINDÍVEIS

Buscou-se identificar, junto aos docentes (sujeitos da pesquisa), os conteúdos da disciplina de Contabilidade Básica/Introdutória considerados por eles como imprescindíveis. São destacados, a seguir, os conteúdos mais freqüentes (citados por todos, ou quase todos os

docentes) bem como aqueles que aparecem em menor frequência (citados por um ou dois docentes).

a) Conteúdos mais frequentes:

- Aspectos conceituais da Contabilidade;
- Aplicação da Contabilidade;
- Método das Partidas Dobradas: a convenção do débito e do crédito;
- Noções de Demonstração de Resultado e Balanço Patrimonial.

b) Conteúdos menos frequentes:

- Aspectos históricos da Contabilidade;
- Aspectos conceituais do patrimônio;
- Métodos de Escrituração Contábil;
- Princípios de Contabilidade;
- Teoria das Contas;
- Balancete de Verificação;
- Operações com Mercadorias.

Admissível é que todos os assuntos supracitados sejam considerados no estudo introdutório da Contabilidade. No entanto, talvez devido ao momento ou circunstância da entrevista, alguns docentes deixaram de mencionar assuntos fundamentais da Contabilidade Básica/Introdutória, como é o caso dos Aspectos Históricos da Contabilidade e a Teoria das Contas, assuntos estes que, se omitidos na primeira fase do estudo de Contabilidade, poderão vir a comprometer o entendimento mais amplo dos objetivos de tal estudo como ciência e como ferramenta no processo informacional para a tomada de decisão.

Por outro lado, o conteúdo sobre Operações com Mercadorias (citado por dois docentes) pode, no entender do pesquisador, ser tratado dentro da disciplina sem elevado grau de profundidade. Contudo, a depender das prioridades que se tem para a disciplina e a sua carga horária, pode-se deixar ser explorada noutro momento, uma vez que haverá, dentro da estrutura curricular, disciplina específica para tratar do conteúdo.

4.8 – COMPONENTES CO-PARTICIPANTES DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A entrevista também buscou identificar os elementos mais evidenciados, dentro os componentes de apoio ao ensino – recursos didático-pedagógicos, metodologia utilizada e critérios para escolha da bibliografia – uma vez que estes são essenciais ao processo ensino-aprendizagem.

Quanto aos **recursos didático-pedagógicos**, em primeiro plano, e com elevado grau de importância, considerados por todos os docentes como imprescindíveis para sua atuação em sala de aula, estão a lousa e o giz (ou pincel). Destacam-se algumas declarações:

Para a aula, eu uso quadro e giz. Muito, muito, muito quadro e giz (Entrevistado “A”).

(...) a lousa é um recurso fundamental para a disciplina (...) a lousa vai estruturando os raciocínios daquele momento (...) É muito importante o uso da lousa. Embora às vezes pareça... Ah! Mas o uso da lousa? O uso da lousa é um instrumento bom para a Contabilidade (Entrevistado “B”).

(...) utilizo muito giz e quadro (...) eu acho que o professor tem que fazer bastante uso do giz, do quadro (...) (Entrevistado “D”).

A lousa, eu utilizo para os exercícios que são considerados práticos. Então, ao utilizá-la constantemente, é uma jogada entre recursos tecnológicos e (...) não são coisas excludentes (...) são complementares (Entrevistado “F”).

Em segundo plano aparecem referências sobre recursos de multimídia, retroprojeter e laboratórios. Como aparecem nos seguintes depoimentos:

(...) usamos o *power point* para apresentar os tópicos (...) o uso de retroprojeter, *power point*, essas coisas são recursos de rotina (...) (Entrevistado “B”).

(...) são utilizados, em algum momento, apresentações em *power point*, *data show* (...) (Entrevistado “C”).

Eu gosto de usar retroprojeter (...) eu acho uma maneira fácil do aluno estar verificando certos gráficos (...) gosto também muito de *data show* (...) (Entrevistado “D”).

(...) sou um adepto da tecnologia. (...) eu uso os recursos áudio-visuais. Aqueles que levam os alunos a fazerem interação com os computadores em sala de aula. E isso a gente ministra muito bem lá no laboratório de contabilidade (...) (Entrevistado “F”).

Em terceira e última instância, aparecem menções isoladas sobre recursos como simulador, apostila, pesquisa, livros e a voz.

Interessante notar que apenas um dos sujeitos da pesquisa considerou a voz como um recurso didático-pedagógico previsto no plano de ensino. Talvez pelo fato de ser um recurso tão óbvio, não fora citado pelos demais. Contudo, há de se considerar que se trata de um recurso importantíssimo a ser bem utilizado. A voz, se carregada de vícios ou problemas de tonalidade e/ou dicção poderá trazer sérios problemas na dinâmica do ensino-aprendizagem. Portanto, é louvável o fato do docente considerá-lo, formalmente, em seu plano de ensino. Assim ele se expressou:

(...) os recursos que eu utilizo, são os tradicionais: a lousa, a voz (...) (Entrevistado “C”).

Mesmo com toda a avalanche de recursos eletro-eletrônicos e de informática, observa-se que o grupo de docentes pesquisados ainda se rende aos recursos tradicionais de ensino, os quais não deixam de ser considerados tecnologia. Considerando que se trata de tecnologia educacional, a lousa, o giz ou pincel e a própria voz humana são meios tradicionais de se atingir metas de ensino e aprendizagem. Contudo, esses mesmos docentes apontam para a necessidade de se incluir outras tecnologias mais avançadas em seu elenco de recursos didático-pedagógicos.

O pesquisador entende que essa é uma postura docente inevitável, uma vez que a ciência caminha a passos largos e o ensino deve se utilizar dessas facilidades tecnológicas para promover o crescimento acadêmico e intelectual dos educandos.

Quanto à **metodologia utilizada** pelos docentes, a entrevista pôde apurar alguns dados bem interessantes. Ou seja, algumas linhas metodológicas se fizeram presentes, na medida em que, cada um deles apresentava uma maneira de agir no processo de ensino, indicando pois, sua metodologia. O colaborador “A” entende que a metodologia mais adequada compreende a aplicação didática do débito e do crédito. Assim ele se manifestou:

(...) eu uso a metodologia que ela aplica débito e crédito, ela baseia débito e crédito em aplicação e destino de recursos (...).

O entrevistado “B” apresentou a metodologia adotada, fazendo referência, primeiramente, a recursos didáticos que devem contribuir no processo de seu trabalho. Em seguida dá ênfase no binômio “prática x teoria”. Assim se expressou:

(...) a utilização de uma metodologia em termos do uso do simulador, da empresa-padrão (...) São as formas que a gente usa para aproximar teoria à prática (...) a metodologia utilizada visa, na verdade, fazer uma aproximação adequada da teoria à prática.

No entender do colaborador “C”, a metodologia representa o conjunto de procedimentos adotados pelo docente ao se propor a atingir determinados objetivos, enfatizando a participação do estudante no processo de aprendizagem, bem como considera que a transferência de certa dosagem de conteúdo ao estudante seja também uma importante linha metodológica a ser praticada. Ele pontua o seguinte:

(...) a metodologia (...) eu peço que eles façam leituras dos conteúdos que serão ministrados em sala de aula e, juntamente com isso, uma exposição daqueles conteúdos, dos principais tópicos (...) que desenvolvam exercícios em sala de aula. Logo após resolver um exercício, eles desenvolvem dois ou três exercícios em sala de aula. (...) eu valorizo mais na sala de aula, é a participação do aluno na sala de aula. (...) Aquele que tem um pouco mais de conhecimento, ajude aquele que não tem tanto conhecimento. (...) Eu vejo que essa interação do aluno com o aluno em sala de aula (...) E o professor também auxiliando, isso é bastante significativo na questão do aprendizado do aluno.

A concepção de metodologia do entrevistado “D” foi bem parecida com o do “C”, uma vez que trouxe à tona os meios para se atingir os objetivos propostos, contudo, não deixou de citar os recursos. O que é bem explicável, na medida em que, em muitos casos, os meios são acompanhados também dos recursos. Logo, há certa razão em misturarem os conceitos de metodologia e recursos. O sujeito “D” diz:

As aulas são expositivas e teóricas, com participação dos alunos (...) As aulas práticas com estudos de caso, preenchimento de planilhas (...) com o auxílio do material didático disponível (...) e trabalhos de pesquisa (...).

Dois entrevistados apresentaram respostas bem semelhantes quanto à questão metodológica adotada para a disciplina de Contabilidade Básica/Introdutória. Eles fizeram alusão à Escola Americana, citada por Marion (2001), quando esta se propõe a iniciar o

ensino da contabilidade pelos relatórios (estrutura e análise para fins decisórios), em detrimento da Escola Européia, ou Italiana, que parte dos registros dos fatos até a formação dos relatórios. A ênfase metodológica desses colaboradores reside na seqüência dos pontos a serem ensinados. Eles se expressaram assim:

Se eu não mostro o Balanço, ele não vai entender bem o conceito do registro. Então, primeiro eu tenho de mostrar a estrutura do relatório para partir para a movimentação desses relatórios. Então é, realmente, da Escola Americana (Entrevistado “E”).

Eu utilizo, até por formação (...) a escola do próprio José Carlos Marion, que é a Escola Americana. Até mesmo por ênfase e por prática. Nós temos na Escola Americana, algo muito voltado ao objetivo-fim. Ou seja, eu faço, para quê faço? Então é isso que faz o diferencial da Escola Americana. Quanto à Escola Italiana, que é tida como a européia, ela trata a contabilidade muito de forma (...) com uma formalidade muito grande, sem enxergar finalidade, de tomada de decisão, negócios específicos que a contabilidade se presta (Entrevistado “F”).

Volvendo os olhares para o significado etimológico da palavra “metodologia”, pode-se perceber que todo o grupo entrevistado tem sua ênfase em algum aspecto da metodologia do ensino da Contabilidade Básica/Introdutória. Demo (1981), referindo-se ao significado de metodologia, a relaciona com estudo dos meios, dos caminhos a serem percorridos, dos instrumentos usados para se fazer ciência. Logo, percebe-se que, a despeito da variedade de segmentos metodológicos individuais, há uma coerência, por parte dos docentes (sujeitos da pesquisa), no que diz respeito ao significado e concepção do termo.

Ao serem questionados sobre o **critério adotado para a escolha da bibliografia** para o curso de Contabilidade Básica/Introdutória, os docentes apresentaram respostas, as quais podem ser classificadas em três modalidades.

A primeira, faz alusão ao livro, ou seja, o critério adotado pela maioria dos docentes entrevistados está centrado no livro. Como alguns deles se expressaram:

(...) na bibliografia estão incluídos livros que tratam de forma diferente (Entrevistado “A”).

Neste depoimento, o colaborador “A” refere-se às formas distintas de se apresentar a Contabilidade como ciência. As abordagens diferenciadas significam para ele um fator relevante no processo de ensino-aprendizagem.

O entrevistado “B” também considera importante a abordagem do livro. Disse ele:

(...) a gente prioriza bibliografias que permitam ao aluno compreender a contabilidade como instrumento de informação. Uma visão de contabilidade como informação, e não como operação, pura e simplesmente.

O colaborador “C” é conivente com os depoimentos anteriores ao pontuar:

(...) julgo interessante verificar outras abordagens.

Enquanto os docentes “A”, “B” e “C” foram um tanto quanto concisos em suas respostas, o colaborador “E” não economizou adjetivos ao elemento didático (livro) no que diz respeito aos “porquês” de suas escolhas. Ele assim se expressou:

(...) a bibliografia é selecionada por meio da relevância do livro, do mercado, da qualidade do livro (...) relevância e qualidade. Agora, relevância vem pela qualidade. Aquele mais qualitativo não é relevante para alguns. Que tenha uma linguagem mais adequada para o nível de graduação, isso é importante (...) e que tenha uma abordagem geral, do conteúdo que nós estamos propondo.

O entrevistado “F” também se refere ao valor do conteúdo do livro ao afirmar:

(...) O meu critério é a leitura. Eu quero ler, eu quero sentir o que está escrito lá. Se é apenas uma versão diferenciada daquilo que a gente tem (...).

A segunda modalidade de respostas quanto ao critério adotado na escolha da bibliografia, concentra-se no conceito do autor. Algumas declarações merecem destaque:

(...) para a bibliografia, nós temos autores muito conhecidos na área contábil (...) que são autores conceituados, então busco uma forma de apresentar esses conteúdos. São bastante utilizados, bons autores (Entrevistado “C”).

(...) a formação acadêmica do autor do livro é importante. Esse é muito importante (Entrevistado “E”).

(...) a gente tem algumas bibliografias que são de cabeceira (...) Aí você pega vários outros autores, relevantes também na área (Entrevistado “F”).

Por fim, a terceira modalidade de respostas dadas com respeito ao critério de escolha da bibliografia, representa um caso isolado, dentre os seis, onde o docente “D” atribui seu critério a uma situação de conveniência, ou seja, devido à existência da bibliografia na biblioteca da instituição. Assim se expressou:

(...) tendo em vista que, no acervo de nossa biblioteca, existem, bastante, desses livros, eu fiz questão de deixar (...).

Esse último depoimento representa o caso de um docente que, pelas suas características de principiante na docência do ensino superior de Ciências Contábeis, preferiu manter o que estava posto, a adotar outra bibliografia que, eventualmente, pudesse acarretar algum tipo de dificuldade para a instituição (de ordem financeira, por exemplo), ou mesmo para a continuidade do curso, uma vez que, o que ali estava, era o que já se praticava em termos de consulta bibliográfica.

4.9 – APLICABILIDADE DO PLANO: FACILIDADES E DIFICULDADES

Algumas facilidades e dificuldades foram percebidas, ao longo das entrevistas, em relação à aplicabilidade do plano de ensino. As principais facilidades mencionadas estão ligadas às seguintes variáveis:

a) Flexibilidade – na medida em que o docente prepara o plano para a disciplina, tem em mente o cronograma das atividades acadêmicas previstas para o período (Semanas Especiais, Seminários, Palestras e outros eventos). Diante disto, ele planeja de acordo com o tempo previsto, e com eventuais diferenças de carga horária, para mais ou para menos. Quanto a essa variável os colaboradores “B”, “C” e “D” se expressaram, respectivamente:

(...) nós não podemos ser tão rígidos dentro desse planejamento, de tal sorte a tratar os desiguais de forma igual. E as classes são desiguais.

(...) procuro seguir o planejamento. (...) mesmo que haja Semana de (...) ou outras atividades que você não tenha aula (...) então eu não acho difícil colocar em prática o plano de ensino. (...) Eu penso que é importante o plano de ensino (...) e o professor deve ter o discernimento, a capacidade, o jogo de cintura, para colocar o plano de ensino, mesmo que alguns conteúdos você não consiga aprofundar, talvez da maneira como tenha estabelecido.

(...) eu sempre volto atrás, vou passo à frente, volto atrás, para que não fique nada a desejar (...) mas que também não pare com a disciplina em si.

b) Características da classe – esta é uma variável condicional, uma vez que pode representar um fator positivo ou não. Dependerá da visão do docente. Como fator positivo fora colocado por um dos sujeitos quando se referiu à sua experiência:

(...) Uma coisa é você dar aula para trinta alunos numa sala, outra coisa é dar aula para sessenta, setenta alunos. (...) a média dos alunos aqui é de quarenta alunos na turma de primeiro ano. Então a gente tem condições (Entrevistado “E”).

c) Acompanhamento “ponto-a-ponto” e flexibilização – quando o plano é executado na íntegra com o direcionamento do docente e acompanhamento responsável por parte do alunado, torna-se uma facilidade no cumprimento do plano. Não se pode, no entanto, relegar o fato de que, corre-se o risco da não-flexibilidade, o que comprometeria o processo de ensino-aprendizagem. Isso se explicaria por não se considerar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, com suas limitações e circunstâncias. É uma situação que demanda equilíbrio nas ações e senso nas decisões.

A experiência do colaborador “F” evidencia essa situação:

(...) O planejamento, ele é na íntegra aplicado. Por que nós vamos seguindo ponto-a-ponto com o aluno. (...) o aluno vai seguindo aquele planejamento, também. De tal forma que se a gente pula qualquer ponto, daquele que nós falamos que ia cumprir, o aluno... ôpa... o senhor não está no planejamento. Isso a gente diz para o aluno logo no início do semestre. O acompanhamento do planejamento faz parte de vocês também. O andamento do trabalho, nós temos que aplicar todo o conteúdo prometido. E tem que ser cumprido. Então, lá no início, como já falei, o planejamento é feito com esse cuidado. Não colocar coisas que você não vai ter competência para você administrar, com o tempo depois, e colocar coisas de menos, que fique sobrando tempo. A gente tenta sempre encaixar o conteúdo, olhar quantidade de horas disponíveis, possíveis feriados, e fazer um planejamento mesmo, na acepção da palavra. (...) Vale a pena voltar. Eu acho que, em termos de ensino, (...) você tem turmas mais avançadas do que outras. Tem turmas que... em sala a gente sente isso. Tem turmas que você coloca a matéria (...) eles fazem os exercícios... acompanha-se, realmente, não é porque eles disseram que estavam tímidos não, você acompanhou o exercício que eles fizeram. Agora existem turmas que o andamento é mais vagaroso. E o professor, eu acho que, como autônomo, como pessoa que administra o ensino, é responsável pela formação do aluno, ele tem que perceber isso. Se ele vê que não está indo de um jeito, e se o programa está engessando o processo de ensino dele, ele tem que mudar.

Por outro lado, duas foram as variáveis que apontaram as principais dificuldades quanto à aplicabilidade do plano de ensino:

a) Carga horária – nem sempre o fator “tempo” é suficiente para se atingir os objetivos propostos pelo professor junto aos seus alunos. Essa foi uma das dificuldades apontadas por alguns dos colaboradores.

(...) Eu acho difícil, às vezes, é estabelecer a carga horária que você define no planejamento, em relação ao conteúdo. (...) Então você define oito horas para ver tal assunto, tal conteúdo. Então eu encontro essa dificuldade (...) (Entrevistado “C”).

(...) A maior dificuldade é a carga horária, para o nosso, especificamente, que é curta (...) (Entrevistado “E”).

b) Características da classe – como já visto anteriormente, esta é uma variável condicional. Além de se apresentar como fator positivo, pode também representar um ponto negativo no que tange à aplicação do plano de ensino. Pelo menos é o que fica evidenciado no depoimento do colaborador “E”, quando se referia ao assunto, comentou:

(...) a gente tem dificuldade, e isso depende muito do nível e do tamanho da turma. O nível e o tamanho da turma. (...) O tamanho, muitas vezes, interfere. Uma coisa é você dar aula para trinta alunos numa sala, outra coisa é dar aula para sessenta, setenta alunos. Além da qualidade, o rendimento da aula, muitas vezes ela... a aula, não rende quanto se esperava.

Em linhas gerais, os docentes afirmaram ter conseguido aplicar bem o plano de ensino, considerando, principalmente, o cumprimento dos conteúdos previstos, contudo, manifestaram algumas dificuldades. O que é plenamente normal, uma vez que seria até ingênuo se pensar em aplicar um plano de ensino sem admitir a presença das eventualidades. Por isso é que, principalmente o fator “flexibilização”, deve ser grandemente considerado pelo docente ao refletir, repensar e executar o plano.

De acordo com citação de Haidt (1995), proferida no capítulo I deste trabalho, é mister que, ao se planejar, o docente considere alguns princípios, os quais, são essenciais ao processo ensino-aprendizagem. Dentre esses princípios encontram-se: a “flexibilidade” e a “objetividade e funcionalidade”.

Observou-se, porém, que as respostas dadas pelos entrevistados apontaram na mesma direção da essência dos princípios citados por Haidt, uma vez que, a possibilidade de reajustamento e adequação do plano, a correspondência do mesmo aos interesses e necessidades dos alunos de forma funcional, efetiva e prática, foram considerados pontos positivos nessa questão da aplicabilidade.

Outrossim, autores como Bordenave, Pereira e mais uma vez Haidt, apontam, também no capítulo I, para a necessidade de se planejar o ensino tendo como foco o aluno. As dificuldades apresentadas pelos entrevistados sugerem que há certa dificuldade em lidar com determinadas situações (carga horária e tamanho da classe, por exemplo), contudo, percebe-se boa vontade e disposição de parte do docente para equilibrar tais situações.

4.10 – ELABORAÇÃO DO PLANO FRENTE ÀS EXIGÊNCIAS LEGAIS

Buscou-se conhecer dos sujeitos da pesquisa sua reação quanto à elaboração do plano de ensino, considerando que se trata, também, de uma exigência para efeitos burocráticos.

Percebeu-se que, quanto a esse aspecto, houve unanimidade no grupo pesquisado. Todos, indistintamente, reafirmaram a importância do planejamento, especificamente o plano de ensino da Contabilidade Básica/Introdutória.

Alguns deram ênfase ao plano de ensino independente de exigências legais, alegando ser ele um norteador para o docente e guia para o discente.

(...) o aluno, quando ele chega, tem uma visão do que vai acontecer (...) eu acho que isso é bom para o professor, para o aluno, e para os dois em conjunto. (...) É um referencial, é um documento (Entrevistado “A”).

(...) para auxiliar o aluno na percepção que ele vai ter sobre a disciplina. Então, não é só para mim (Entrevistado “E”).

Outros atribuíram a importância do plano de ensino, independentemente da burocracia, enfatizando ser ele uma necessidade individual de trabalho do professor. Assim, alguns se expressaram:

(...) a partir do momento em que você estabelece objetivos para a disciplina (...) você deve saber qual o caminho (...). O plano me ajuda exatamente nisso: a identificar qual o caminho que você vai seguir para alcançar o objetivo (Entrevistado “C”).

(...) **ele tem que fazer isso como se fosse um direcionamento do trabalho dele, didático e pedagógico** (Entrevistado “F”).

(...) **Sem plano de ensino você não trabalha. Não trabalha com tranquilidade. Sem transparência, o seu processo de trabalho, você não trabalha com a sala de aula** (Entrevistado “B”).

(...) **Nunca fiz pensando em atender a um aspecto legal. Mas porque é uma necessidade. É necessário. É importante** (Entrevistado “E”).

4.11 – INTERAÇÃO DOCENTE

Evidentemente que ao planejar, o docente está, a todo instante, exercendo seu poder de decisão. É certo que esse poder de decisão tem seus limites, uma vez que há fatores que restringem essa ação, como exemplo, ementários aprovados em processos de autorização para funcionamento de curso. Contudo, as decisões abrangem diversos aspectos no ato de planejar uma disciplina, tais como: objetivos, recursos, metodologia, critérios de avaliação, bibliografia, dentre outros.

Nesse contexto, uma das principais decisões deve ser no sentido de haver mais interação entre os professores. É bem verdade que as iniciativas para a interação que promove o planejamento do ensino quase sempre partem da coordenação dos cursos, ou do gestor do departamento ao qual pertence o curso. Deve haver, no entanto, a devida e sã intrepidez do próprio docente no sentido de se fomentar essa iniciativa, no caso de inexistir.

Dos dados extraídos das entrevistas, pode-se destacar duas situações importantes no ato de planejar dos docentes sujeitos da pesquisa. A primeira delas refere-se ao depoimento feito por um dos docentes quando, ao decidir por adotar a flexibilidade como premissa de seu plano, ele menciona:

(...) **falando um pouco de estratégia, eu procuro, ao elaborar o meu plano, “carregar” um pouco mais no início, para liberar um pouco mais do meio pro fim. Porque é quando eu vou trabalhar de acordo com o rendimento dos alunos (...)** (Entrevistado “A”).

Quando fala em “carregar”, refere-se ao volume de conteúdo previsto para o início do período letivo. Ou seja, sua estratégia definida no plano, é de oferecer uma dose maior de conteúdos no início, deixando para meados e fim do período os demais conteúdos que, segundo ele, dependem mais do rendimento de cada aluno obtido no início.

Para o docente, é uma decisão relevante a ser tomada, pois implica riscos quanto ao ritmo de aprendizado de cada aluno. Enquanto uns “processam” e apreendem rapidamente as informações, outros não conseguem acompanhar da mesma forma. Como fica, então, a classe como um todo? O que poderá acontecer com o aluno que apresentar dificuldade no início do oferecimento da disciplina? Ele conseguiria se recuperar? O que poderá acontecer com o aluno que demonstrou bom desempenho no início, se no final do período o ritmo for mais lento? Cabe, portanto, ao docente, uma boa reflexão quanto a esta questão, mesmo porque o ritmo de aprendizado do aluno deveria ser considerado importante no Projeto Pedagógico do curso. Logo, tal estratégia não estaria ferindo tal princípio?

Moreira (1997), ao fazer referência, no capítulo I deste trabalho, ao “Reconhecimento das diferenças individuais de cada aluno”, faz com que se possa sugerir que tais discussões deveriam ocorrer, principalmente, no coletivo do curso.

Cabe, no entanto, fazer esta estratégia conhecida pelos demais docentes, pois, pode representar algo relevante no planejamento do outro. Isso implica planejar coletivamente, e não apenas para si, como se a disciplina fosse a única do curso e fechada em si mesma, mas sobretudo, com o pensamento de que a formação do aluno deve estar fundamentada na participação coletiva dos diversos segmentos daquela área do conhecimento.

A segunda decisão importante tomada por um dos docentes entrevistados é quanto aos conteúdos. Por atuar com a segmentação desses conteúdos, e, ao mesmo tempo, com problemas de composição de ementas, teme por adentrar em “terreno alheio”, sendo assim, “academicamente inconveniente”, incluindo assuntos de outro módulo disciplinar. Nesse ponto, o docente decide recorrer aos seus pares no sentido de conhecer a profundidade com a qual deve tratar sobre o assunto, e, finalmente, incluir no seu plano. Assim ele se expressa:

(...) eu tenho que tomar cuidado em não adentrar em conteúdo que seja de outra disciplina, (...) Contabilidade Comercial, que seria a primeira a nível aplicativo da Contabilidade. (...) procuro verificar quais são as abordagens que outros autores fazem, ou faço uma pesquisa... não só levantamento bibliográfico, mas a troca de idéias com outros professores também, isso é importante, agregado à reflexão do período anterior, o que deu certo, o que não deu certo, o que eu posso mudar, o que não posso mudar. (...) Eu penso assim, que é importante no que se refere ao conteúdo, o que você vai colocar em cada disciplina, principalmente você ter uma equalização (harmonização) com todas as disciplinas, quer dizer, o que deve ser ministrado em Contabilidade Geral I, o que deve ser ministrado em Contabilidade Geral II, que vai servir de suporte para você depois abordar em Contabilidade Comercial I e Contabilidade Comercial II. Por exemplo, o conteúdo CMV (Custo de Mercadorias Vendidas). CMV, você pode até fazer uma abordagem, mas não deve ser aprofundada na Contabilidade Geral. Por quê não? Por que esse é um conteúdo

de Contabilidade Comercial. Se for explorar muito isso em Contabilidade Geral, você vai estar suprimindo essa abordagem depois em Contabilidade Comercial. Então, uma equalização (harmonização) dos conteúdos... isso não só com relação a Geral, a Comercial, mas a todas as disciplinas. (...) O que cada um dá, que abordagens que tem, ... mas qual abordagem que você faz? A minha abordagem é inicial, a minha é mais abrangente. Então isso é importante para você não abordar um determinado assunto, com determinado enfoque, e outro professor no semestre que vem, vai abordar aquele assunto com aquele enfoque. Então, eu diria que uma equalização (harmonização) dos conteúdos de toda a grade curricular, do curso de Contábeis, é importante (Entrevistado "C").

Este depoimento aponta, inicialmente, para a necessidade sentida pelo professor da referida interação. Outrossim, para a existência de currículos que são formados a partir de uma exigência legal, e, não passam por um processo de atualização e harmonização de seus conteúdos. Pelo fato de se atuar com conteúdos por disciplina, de fato, esta é uma preocupação sentida pelo docente, uma vez que ao trabalhar determinados assuntos, o próprio aluno menciona já tê-lo estudado.

Sobre esta situação há dois aspectos que merecem consideração: o primeiro, em relação à abordagem dada pelos professores. Terá sido uma abordagem com amplitude e profundidade iguais? Se sim, o pesquisador pensa que deve haver um planejamento de currículo, o que, na concepção de Haidt (1995), no decorrer do curso, esta não deveria mais ser uma preocupação para o professor.

O segundo, diz respeito o quanto o professor está preparado para receber a observação do aluno. Por vezes, pode ser possível que o próprio docente desconheça o fato de que tal conteúdo esteja contido em duas ementas de disciplinas distintas. Na concepção do pesquisador, nada deveria impedir que um mesmo conteúdo pudesse ser tratado em momentos distintos, ou, em disciplinas distintas. Logo, dever-se-ia definir, antecipadamente, a amplitude e profundidade com que cada docente trataria do conteúdo, isto é, se for relevante para as disciplinas. E isso surge da necessidade e a possibilidade de uma verdadeira integração entre disciplinas, necessitando para isso, haver uma "troca" entre elas, um diálogo no sentido da construção de um conceito sob várias óticas ou níveis.

Além da manifestação do colaborador "C", dois outros docentes também se expressaram sobre a inter-relação entre professores:

(...) a gente passa a informação para o cara que vai receber a turma no segundo ano, vai dar continuação em Contabilidade Intermediária, daí, dá seqüência (Entrevistado “E”).

(...) a discussão nossa, é sempre uma discussão saudável, no termo bom da palavra, é você discutir no sentido de que, o que é que estamos dando? O aluno está incorporando? Se não está, onde nós estamos precisando mudar? A interligação entre os professores, principalmente nessa matéria que nós damos aqui na (instituição), nos outros cursos é difícil; você vê matérias moduladas, mas o importante é ter os professores falando a mesma língua. O professor que está aqui, falando, incentivando o professor que está lá, é, orientando para o trabalho que está lá, e vice-versa. Então é uma via de mão dupla (Entrevistado “F”).

4.12 – AÇÃO DOCENTE ALÉM-SALA-DE-AULA

O ato de planejar o ensino requer não apenas a planificação para dentro da sala de aula. Dentre os colaboradores da pesquisa, houve um que demonstrou que suas ações pedagógicas podem ir além do ambiente escolar. Faz parte de seu planejamento para a disciplina de Contabilidade Básica/Introdutória, a utilização de recursos tecnológicos (*Internet*), no intuito de dirimir problemas que, segundo ele, dificilmente seriam resolvidos em classe. E, considerando a magnitude da referida disciplina para o contexto do curso de Ciências Contábeis, ele assim se expressa:

(...) Uma outra coisa que a gente sempre faz, é agendar com alguns alunos, que estão com dificuldade, para ficarem num ambiente on-line na Internet. Eu me dedico cedo para eles uma hora do meu sábado, por exemplo, às quatro horas da tarde, eu vou está num determinado endereço eletrônico, para trocar informações, tirar dúvidas, e isso a gente deixa à disposição. É... o que a gente os incentiva é procurarem o professor nesse ambiente também. Por quê? É, ... quando está dentro de sala de aula, você tem um ambiente de ensino muito frio... às vezes o aluno não consegue se expressar. É, ele fica com medo, fica com vergonha, fica acanhado... então quando você está num ambiente desses, muitas vezes, a turma fala num ambiente virtual, ... aí inverte, acaba sendo mais pessoal do que qualquer coisa (Entrevistado “F”).

O professor, ao planejar e agir assim, demonstra não apenas interesse pelo aluno, o que é abordado por Rollo e Pereira (2002), no capítulo I deste trabalho, mas vai além do espaço acadêmico, e anda uma milha a mais, ao estimular uma conversa, que a princípio poderia ser tachada de formal, mas acaba por se tornar num relacionamento informal, considerando que a *Internet*, nesse caso, passa a ser um rompedor de paradigmas: o do medo de se expressar em público, ou mesmo de expor publicamente as dúvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os fatores que mais contribuem para o bom desempenho do processo de ensino-aprendizagem, o presente trabalho de pesquisa procurou analisar o plano de ensino da disciplina de Contabilidade Básica/Introdutória junto a docentes de cursos de graduação em Ciências Contábeis na Região Metropolitana de Campinas, SP.

O objetivo deste trabalho constituiu-se, a princípio, em tornar conhecida a formação acadêmica desses docentes, verificar as características da disciplina e dos discentes com os quais atuam, e, num segundo instante, conhecer, mediante os depoimentos, a concepção de planejamento e as principais decisões tomadas quanto à elaboração dos planos de ensino.

Com vistas ao alcance dos objetivos propostos, realizou-se inicialmente um levantamento bibliográfico, no qual foram verificados diversos aspectos relacionados à questão do planejamento no ensino, primeiramente de uma forma geral e, em seguida, de uma forma mais específica quanto à Contabilidade. Em seguida, foram apresentadas algumas abordagens sobre o curso de Ciências Contábeis, tendo como cenário, os aspectos históricos, os aspectos locais – cursos da Região Metropolitana de Campinas – e, também, citações de algumas produções científicas desenvolvidas sobre a Educação Contábil no Brasil nas duas últimas décadas.

O ato de planejar deve ser algo indissociável do processo de ensino. O presente trabalho buscou atingir essa premissa, na medida em que, ao abordar aspectos do planejamento no ensino, evidenciou a necessidade do docente compreender que se trata de um processo onde, para se obter o sucesso desejado, é mister que haja comprometimento mútuo entre instituição, educador e educando. Outrossim, para que o ato de planejar ocorra, de fato, é necessário que o ato reflexivo esteja implícito, uma vez que, ao ser considerado como ato político-ideológico, sem a reflexão daquilo que se fez e que se pretende fazer, o ensino poderá estar comprometido.

A formalidade do planejamento, através do plano de ensino, foi outro fator considerado no presente trabalho. Não desconsiderando este, pois, para efeitos legais e operacionais o é necessário, torna-se ainda mais relevante, quando o docente o visualiza como um instrumento impulsionador para uma postura de professor-planejador em todo o tempo de sua ação pedagógica.

A validade do plano de ensino se faz presente na medida que, não apenas o docente o utiliza como ferramental de sua ação didática em sala de aula, mas sobretudo, o aluno o utiliza como elemento-guia em sua trajetória acadêmica, bem como documento propulsor de novas reflexões sobre aquilo que se pratica no ambiente acadêmico, e, também como alimentador de discussões e críticas que visem melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, o ensino de Contabilidade no Brasil também foi considerado. Muitas são as tentativas de se melhorar o ensino de Contabilidade do país. Contudo, muitas são, também, as dificuldades encontradas por aqueles que lutam nessa causa.

O presente trabalho buscou mostrar algumas variáveis que exercem influência no ensino da ciência contábil. Tais variáveis se referem, principalmente, à formação do professor de contabilidade, seu conhecimento sobre a disciplina, regime de trabalho, dentre outros. Outra variável é concernente ao discente da Contabilidade. A pesquisa bibliográfica evidencia que o perfil desse aluno é revestido de muito esforço e sacrifício, como por exemplo, o fato de que, em sua maioria, precisa garantir o sustento de dia e dedicar-se aos estudos à noite. Há também, quanto ao aluno de Contabilidade, uma heterogeneidade muito grande quando neles pode-se identificar discrepâncias gritantes no que se refere a diferenças de classes sociais e de formação básica.

Considerou-se também que as instituições de ensino devem assumir seu papel motivador e propulsor para uma nova postura conjunta (instituição-docente-discente) quanto ao planejamento.

Os esforços empregados na melhoria do ensino da Contabilidade no Brasil têm sido feitos. Isto se comprova, também, pela existência de diversos trabalhos científicos desenvolvidos ao longo dos anos. Este trabalho destacou algumas pesquisas feitas no campo da ciência contábil, as quais evidenciaram a preocupação de seus autores com aspectos relacionados à metodologia e técnicas de ensino, fundamentalmente. Contudo, observou-se que, trabalho específico sobre planejamento de ensino, não houve, pelo menos dentro do período de 1980 a 2001, conforme pesquisa feita por Quagliato em 2003.

O presente trabalho buscou resgatar a relevância do planejamento, especificamente, o plano de ensino da Contabilidade Básica/Introdutória, por considerar que tal módulo disciplinar, é revestido de fundamental importância para a formação do futuro contador.

O ponto de partida deu-se pela verificação da formação acadêmica dos docentes. Nesse aspecto, a pesquisa revelou que todo o grupo (sujeitos da pesquisa), tem a devida formação, que o autoriza a lecionar para a graduação em contabilidade.

A experiência profissional e acadêmica do grupo também é muito boa. Com exceção de um docente, iniciante no magistério do ensino superior, os demais usufruem considerável experiência em ambiente acadêmico.

Quanto à participação em eventos de atualização profissional, verificou-se, por seus discursos, que há um acentuado interesse no grupo pesquisado em tomar parte e, até mesmo, na produção e apresentação de trabalhos científicos. Não é diferente quanto à preferência de leitura. Os docentes, em sua maioria, adotam como leitura predileta, os livros e periódicos vinculados à Contabilidade.

Outra questão desta pesquisa foi identificar as características da disciplina em foco: Contabilidade Básica/Introdutória, a começar do fator nomenclatura. As falas apontaram para o fato de que há uma variação entre “Contabilidade Básica” e “Contabilidade Introdutória”. Quanto à organização curricular, ficou patente que a semestralidade foi unanimidade constatada nas instituições envolvidas na pesquisa.

A importância dada à disciplina, no contexto geral do curso de Ciências Contábeis, foi unanimidade. Todos os docentes deram grande importância à disciplina, em conformidade ao comentário que fazem Rollo e Pereira (2002) no capítulo I deste trabalho.

Outra questão levantada na pesquisa foi a de identificar as características dos alunos do curso de Ciências Contábeis das respectivas instituições onde os docentes atuam. De uma forma geral, pôde-se apontar para dois tipos de alunos: aqueles que já contam com uma experiência profissional, alguns oriundos de cursos técnicos, e que, por sua vez, buscam uma formação acadêmica; e outro, que não conhece praticamente nada sobre a área e busca identificar-se com o curso.

A questão central da pesquisa consistiu em conhecer a concepção dos docentes quanto ao planejamento, bem como sua prática ao elaborar o plano de ensino de Contabilidade Básica/Introdutória. Dessas questões, alguns resultados foram depurados e interpretados. À guisa de compreensão geral, por parte do pesquisador, observou-se que todos indicaram que o planejamento é fundamental para o trabalho docente, uma vez que se trata do elemento guia das ações pedagógicas. Evidenciou-se também, que o plano é útil para o alunado, na medida que este deve utilizá-lo como instrumento de acompanhamento do curso, bem como de cobrança ao professor.

Quanto aos fatores influenciadores no processo de elaboração do plano, os docentes indicaram que a formação acadêmica, as convicções, entendimento sobre a área e os objetivos delineados para a disciplina são preponderantes ao decidirem sobre o plano.

Há diferença de atitude quanto à utilização do plano de ensino junto aos alunos, no que tange à discussão do mesmo. Alguns discutem, outros não. E a principal alegação sobre a simples notificação do plano de ensino ao aluno foi no sentido de que estes não tinham nenhuma base para planejar algo que não conhecem, ou, não tinham experiência.

Houve uma grande diversificação dos conteúdos chamados “imprescindíveis”. Contudo, daqueles mencionados, destacaram-se: Aplicação da Contabilidade; Aspectos Conceituais da Contabilidade e Método das Partidas Dobradas (Débito e Crédito), além das noções preliminares sobre Resultado e Balanço Patrimonial.

Dos recursos didáticos utilizados pelos docentes pesquisados, destacaram-se, segundo suas falas, os recursos tidos como de tecnologia avançada: computadores e seus recursos, e, o tradicional: lousa e giz/pincel.

A metodologia prevista e utilizada no plano de ensino da referida disciplina, apresentou uma grande variação, mas todas elas em conformidade com as elencadas por Mariom (2001): aproximação teoria e prática, aplicação do débito e crédito e valorização da participação do aluno, dentre outras.

Ao se questionar sobre a escolha de bibliografia, um grupo defendeu a qualidade e tipo de abordagem dos livros, enquanto o outro grupo evidenciou a importância dos autores.

A principal facilidade indicada pelos docentes quanto à aplicabilidade de seus planos de ensino foi a possibilidade de poderem flexibilizar a transmissão dos conteúdos e, em alguns casos, o tamanho da turma (referindo-se a turmas não tão populosas). Por outro lado, as principais dificuldades apontadas foram: a carga horária e o tamanho das turmas (referindo-se a turmas muito grandes).

Finalmente, a pesquisa quis revelar aspectos quanto ao uso do plano de ensino diante da burocracia. Todos concordaram que o plano deve ser levado em alto grau de importância, independentemente das exigências legais e burocráticas. Assim, confirmaram o que disseram na primeira parte do módulo “concepções sobre planejamento”. Acrescentaram que o plano de ensino é uma necessidade pessoal do professor, bem como um auxiliar do aluno no acompanhamento das ações pedagógicas.

As instituições que abrigam os cursos de Ciências Contábeis deveriam dar todo respaldo aos seus docentes no sentido de proporcionar-lhes melhores condições para que ocorra um bom planejamento, para que os planos de curso se integrem, e, para que o planejamento seja um direcionamento para se atingir objetivos especificados nos projetos pedagógicos. É necessário, portanto, disponibilizar tempo, local adequado e materiais

didático-pedagógicos, com o propósito de que o planejamento não seja meramente uma tarefa de preenchimento de formulários para fins de burocracia.

Quanto aos professores, é premente a conscientização da necessidade não só de reconhecer a importância do planejamento, mas sobretudo, criar um espaço para se buscar novos conhecimentos que venham ampliar as concepções do que é planejar. Pois não se trata, apenas, de formular por formular; mas, sobretudo, incorporar o que foi formulado, e, no seu dia a dia, viver e respirar o que foi proposto, com abertura para eventuais mudanças ou aprimoramento. Assim, há de se falar em comprometimento com o ensino-aprendizagem.

Espera-se que aqueles que se interessarem pelo tema e abordagem desta pesquisa, possam refletir e discutir sobre as propostas sugeridas.

Sugere-se às **Instituições de Ensino Superior** que ofertam o curso de Ciências Contábeis:

- promover eventos que tragam aperfeiçoamento para seus docentes na área pedagógica, enfocando principalmente o planejamento da disciplina; incentivar, através de maior volume de recursos, a qualificação de professores, no que diz respeito à educação continuada;
- fomentar a integração, com Institutos de Educação a fim de que haja um debate permanente sobre as questões que envolvem o ensino, entre docentes de Contabilidade e os da área pedagógica.
- criar condições de trabalho que favoreçam o encontro coletivo para pensar e repensar o Projeto Pedagógico.

Sugere-se aos **diretores e coordenadores** dos cursos de Ciências Contábeis:

- incentivar a criação de encontros entre professores de Contabilidade Básica/Introdutória com os demais professores, das demais disciplinas do curso, a fim de que possam trocar informações e discutir suas formas de ação didático-pedagógica, considerando a interdisciplinaridade e importância vital que a Contabilidade Básica/Introdutória requer;
- possibilitar a adequação da carga horária da disciplina de Contabilidade Básica/Introdutória para, no mínimo, quatro horas/aula por semana.

- planejar momentos de retomada do “planejamento” para manter sua atualidade e seu movimento, rompendo com sua natureza pontual.

Sugere-se aos **professores** de Contabilidade Básica/Introdutória:

- participar intensamente de eventos que promovam a obtenção de novos conhecimentos e atualização em sua área específica, bem como na área de Educação;
- formar duplas (ou pequenos grupos) de pesquisa, que vise à produção científica;
- criar momentos de interação pedagógica, no que se refere ao plano de ensino da disciplina de Contabilidade Básica/Introdutória (no caso da existência de dois ou mais professores da disciplina), com o propósito de trocar informações e refletirem sobre suas ações sobre a disciplina;
- fomentar encontros com os outros professores das demais disciplinas do curso, no intuito de verificarem o andamento do conteúdo, bem como as necessidades existentes em decorrências de eventuais falhas na ministração da Contabilidade Básica/Introdutória;
- considerar o aspecto avaliativo no processo de planejamento, no sentido de compartilhar suas práticas e, por conseguinte, permitir a crítica recíproca à luz do Projeto Político Pedagógico como direcionador das idéias;
- prever no planejamento da disciplina atividades complementares à formação que transcendam os conteúdos específicos e alarguem a visão do profissional (vida universitária);
- manterem-se em atitude de planejamento ao longo da disciplina / curso.

Sugere-se, ainda, aos **alunos** de Contabilidade Básica/Introdutória que:

- exijam da instituição um ensino de boa qualidade, no que tange à Contabilidade Básica/Introdutória, bem como professores didaticamente preparados e atualizados;
- compreendam as possibilidades de sua profissão e assumam com respeito o compromisso de construir sua competência técnico-científica e ética para o exercício futuro;

- não limitem sua vida acadêmica ao momento da aula, mas envolvam-se nos eventos científicos, participando e produzindo trabalhos.

Concluindo, sugere-se àqueles interessados pelo ensino da Contabilidade – de um modo geral – mas principalmente, pelo ensino da Contabilidade Básica/Introdutória, que busquem realizar outras pesquisas de natureza empírica, de modo a reduzir a limitação das informações baseadas neste trabalho, e que podem vir a agregar contribuições no sentido de apresentar um cenário mais completo sobre a temática escolhida.

Considerando que as informações foram coletadas por meio de entrevistas com os sujeitos, vale ressaltar que, caso tais informações fossem coletadas através da técnica de observação, ou outra técnica qualquer, os resultados poderiam não corresponder aos encontrados neste trabalho. Porém, esta foi uma opção do pesquisador. Com isto, abrem-se possibilidades para futuras investigações.

Uma sugestão nesse sentido seria verificar, junto a alunos de Contabilidade Básica/Introdutória, ao final do semestre, ou início do semestre subsequente, se de fato, aquilo que é defendido e apregoado pelo docente quanto ao planejamento, é realmente praticado.

Ficam, portanto, abertas as portas para futuras pesquisas nessa direção, mesmo porque o presente trabalho, em nenhum momento, teve a pretensão de ser conclusivo em si mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIVROS TÉCNICOS E CIENTÍFICOS

ABREU, Maria Célia de e MASETTO, Marcos Tarciso. **O Professor Universitário em Aula: prática e princípios teóricos**. 10. ed. – São Paulo: MG editores associados, 1990.

BORDENAVE, Juan Díaz e PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 20. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M.: A criatividade em sala de aula universitária. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro e Castanho, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara: Planejamento de Ensino como Estratégia de Política Cultural. In: Moreira, Antonio Flavio B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

DEMO, Pedro. **Conhecimento Moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Desafios Modernos da Educação**. 10 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ESTEVE, José M.: Mudanças Sociais e Função Docente. In: Nóvoa, António (org.) **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FUSARI, J. C. **O Papel do planejamento na formação do educador**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

_____. **O Planejamento da educação escolar: subsídios para ação-reflexão-ação**. São Paulo: SE/GOGESP, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 2. ed. – São Paulo: Ática, 1995.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. **Teoria da Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1995.

IUDÍCIBUS, Sérgio de e MARION, José Carlos. **Introdução à Teoria da Contabilidade**. 3. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 17. ed. – São Paulo: Cortez, 1994.

MARION, José Carlos. **O Ensino da Contabilidade**. 2. ed. – São Paulo: Atlas, 2001.

- MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática: a aula como centro**. 4. ed. – São Paulo: FTD, 1997.
- MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). **Didática do Ensino Superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1987.
- SALAZAR, José Nicolás Albuja e BENEDICTO, Gideon Carvalho de. **Contabilidade Financeira**. São Paulo: Thomson Learning, 2004.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

DISSERTAÇÕES E TESES

- ALMEIDA, Aluísio Monteiro de. **O Ensino da Contabilidade: do currículo de graduação à educação continuada**. Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Niterói, RJ, 2001.
- FAVARIN, Antonio Marcos. **Didática aplicada ao ensino da Contabilidade em nível de 3º grau**. Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1994.
- FAVARIN, Terezinha da Conceição Vitti. **Ciências Contábeis em nível superior: um estudo sobre a formação profissional**. Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 1997.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **Avaliação do Professor Universitário pelo aluno: possibilidades e limitações**. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1986.
- NOSSA, Valcemiro. **Ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente**. Dissertação de Mestrado em Contabilidade apresentada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 1999.
- QUAGLIATO, João Daniel. **Análise da produção científica – dissertações e teses – sobre o ensino superior da contabilidade no Brasil do período de 1980 a 2001**. Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-Graduação em Educação das Faculdades de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Piracicaba, SP, 2003.

PUBLICAÇÕES DIVERSAS

BALZAN, Newton Cezar. O conceito de planejamento e sua aplicação aos sistemas educacionais e às atividades de ensino – alcance e limites no limiar do século XXI. In: **Educação Brasileira - Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**, V. 18, n. 37, julho/dezembro – Brasília – 1996.

CASTRO, Nivalde J. Do ensino comercial ao curso superior de economia. In: **Boletim Técnico do SENAC**, 17(2): 125-155, maio/agosto. Rio de Janeiro: 1991.

FASAN, Eliza e COSTA, João Carlos Dias da. O ensino de Ciências Contábeis – uma discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação discente. In: **Revista Álvares Penteado**, V. 5, n. 12, agosto – São Paulo - 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRANCO, Hilário. **A Contabilidade na era da globalização**. Temas discutidos no XV Congresso Mundial de Contadores, Paris, de 26 a 29-10-1997. São Paulo: Atlas, 1999.

FUSARI, J. C. O Planejamento do Trabalho Pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. In: **Série Idéias**, n. 8. São Paulo: FDE, 1998.

GROSSO, Antonio Batista. Educar para a vida. In: **Revista Educação**, março 2002.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Sales. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IUDÍCIBUS, Sérgio de e MARION, José Carlos. As Faculdades de Ciências Contábeis e a Formação do Contador. In: **Revista Brasileira de Contabilidade**. Brasília, 1985.

LAROUSSE CULTURAL **dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

MARION, José Carlos. Efeitos do ensino de contabilidade na qualidade do profissional. In: **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 52, 1985.

_____. O vendedor de sonhos. In: **Revista Brasileira de Contabilidade**. n. 120 – Brasília - 1999.

_____. Preparando-se para a profissão do futuro. In: **Revista Contabilidade – Vista e Revista**. V. 9, n. 1, março 1998.

MELHORAMENTOS **minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1997.

PARRA, Nélio. Planejamento de Currículo. In: **Revista Escola**, n. 5, 1972.

ROLLO, Lúcia Fransolin e PEREIRA, Anísio Cândido. Análise do Processo Educacional Contábil sob o prisma de seus elementos de maior relevância: o Professor e o Aluno de Contabilidade. In: **Revista Álvares Penteado**, V. 4 n. 9, agosto 2002.

SAES, Flávio Azevedo Marques de e CYTRYNOWICZ, Roney. O Ensino Comercial na Origem dos Cursos Superiores de Economia, Contabilidade e Administração. In: **Revista Álvares Penteado**, V. 3 n. 6, jun. 2001.

STRASSBURG, Udo. Avaliação do professor de Contabilidade – algumas considerações. In: **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 141, maio/junho 2003.

SITES

Caderno de Formação nº 10 – Planejamento. Publicação da Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, janeiro de 2001). **Editorial**. Disponível: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp>

Gonçalves Jr. Arlindo F. **Metodologia da Pesquisa**. Disponível: <http://studere.sites.uol.com.br>

PUC-Campinas - **História do Centro de Economia e Administração**. Disponível: <http://www.puc-campinas.edu.br/cea/cursos> (acessado em 24/4/2003).

www.capes.gov.br (acessado em 5 de janeiro de 2004)

www.campinas.sp.gov.br (acessado em 28/10/2003)

www.educacaosuperior.inep.gov.br (acessado em 28/01/2004)

www.faculdadefleming.com.br (acessado em 28/01/2004)

www.fam.br (acessado em 28/01/2004)

www.hoyler.edu.br (acessado em 28/01/2004)

www.iesam.edu.br (acessado em 28/01/2004)

www.marion.pro.br (acessado em 18/10/2004)

www.metrocamp.br (acessado em 07/01/2004)

www.unasp.edu.br (acessado em 28/01/2004)

www.unianhanguera.edu.br (acessado em 28/01/2004)

www.unip.br (acessado em 28/01/2004)

www.unisal.br (acessado em 07/01/2004)

www.unopec.com.br (acessado em 28/01/2004)